

## REFORMA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CLAVE ECOSOCIAL. LA PANDEMIA COMO MAESTRA

REFORM OF INITIAL TEACHER TRAINING IN AN ECO-SOCIAL PERSPECTIVE.  
LESSONS FROM THE PANDEMIC

Teresa Susinos Rada<sup>1,a</sup> , Jesús Romero Morante<sup>1,b</sup> ,  
Noelia Ceballos López<sup>1,c</sup> , Ángela Saiz Linares<sup>1,d</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Cantabria, España

✉ <sup>a</sup>[susinost@unican.es](mailto:susinost@unican.es)

✉ <sup>b</sup>[romeroj@unican.es](mailto:romeroj@unican.es)

✉ <sup>c</sup>[ceballosn@unican.es](mailto:ceballosn@unican.es)

✉ <sup>d</sup>[saizla@unican.es](mailto:saizla@unican.es)

Recibido: 30/09/2022; Aceptado: 14/10/2022

### Resumen

El actual panorama mundial ha sido descrito por la comunidad científica como un momento de emergencia a la vez ecológica y social. En este escenario, se plantea una reforma de la profesión docente cuyos principios fundamentales se bosquejan someramente en el Documento de las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente del Ministerio de Educación. Tomando como referencia al citado documento, en este escrito tratamos de reflexionar y compartir algunas ideas sobre cómo podría ser una nueva profesionalidad docente consciente y corresponsable en el trabajo de aliviar las profundas tensiones ecosociales que vivimos. Y lo hacemos utilizando todo lo aprendido en nuestra docencia universitaria en nuestros años de experiencia, con una especial atención a estos dos últimos cursos, en los que hemos implementado cambios profundos en nuestra docencia impelidos por la necesidad y la urgencia de los acontecimientos. Por eso, nuestra primera propuesta es la de no desechar todo lo aprendido en este tiempo y analizar qué aspectos de las nuevas prácticas queremos conservar y a qué lugares no nos gustaría regresar una vez superada la pandemia. En este artículo, nosotros proponemos cuatro elementos para una nueva profesionalidad que, creemos, debieran constituir ejes del debate sobre los nuevos planes de la formación de docentes: el cuidado, la experimentación y el profesional reflexivo, la colaboración y la confianza, y el diálogo como hábitat para el trabajo docente.

**Palabras clave:** formación docente inicial; reforma de la profesión docente; profesionalidad democrática; transición ecosocial.

## Abstract

The current global context has been described by the scientific community as a time of both ecological and social emergency. In this scenario, a reform of the teaching profession is proposed, and its rationale is outlined in the Document of the 24 reform proposals for the improvement of the teaching profession of the Ministry of Education. Taking the aforementioned document as a reference, in this paper we try to reflect on and share some ideas about what a new teaching professionalism could be like, one that is aware of and co-responsible for alleviating the profound eco-social tensions we are experiencing. And we do so using everything we have learned in our university teaching over our years of experience, with a special focus on the last two academic years, in which we have implemented profound changes in our teaching, driven by the need and urgency of events. For this reason, our first proposal is not to discard everything we have learned during this time and to analyse which aspects of the new practices we want to preserve and to which places we would not like to return once the pandemic is over. In this article, we propose four elements for a new professionalism that, we believe, should be at the heart of the debate on new teacher training plans: care, experimentation and the reflective professional, collaboration and trust, and dialogue as a habitat for teacher work.

**Keywords:** initial teacher education; reform of the teaching profession; democratic professionalism; eco-social transition.

## 1. INTRODUCCIÓN

La reforma de la profesión docente es un asunto que no ha dejado de estar presente en la agenda de cambio de los diferentes gobiernos de nuestro país. Este tema ha adquirido una actualidad renovada tras la publicación del Documento de las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente del Ministerio de Educación. Estas 24 propuestas se organizan en torno a cinco ámbitos de mejora: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades docentes y desarrollo profesional docente. Junto a la iniciativa del Ministerio, existen foros y colectivos en el Estado que vienen haciendo propuestas sobre cómo debieran ser los cambios que afectan a la estructura de la profesión docente (Foros de debate del Ministerio, REDE, Conferencia de Decanos/as de Educación, Foro de Sevilla, etc.), así como abundante literatura especializada. De igual forma, algunas directrices formuladas desde instancias internacionales ([UNESCO \(2021\)](#), OCDE, Unión Europea) también impulsan transformaciones para el futuro de la profesión.

En este artículo tratamos de reflexionar y compartir algunas ideas sobre la nueva profesionalidad docente que se debaten actualmente. Y lo haremos utilizando todo lo aprendido en nuestra docencia universitaria, con una especial atención a estos dos últimos cursos, en los que hemos implementado cambios bastante profundos en nuestro quehacer impelidos por la necesidad y la urgencia de los acontecimientos. Tomando prestadas las palabras del sociólogo [De Sousa Santos \(2020\)](#), el virus ha sido un pedagogo, y no es posible obviar lo vivido este tiempo para pensar e imaginar otra profesión docente y otra formación de sus profesionales. Precisamente, este espacio de excepcionalidad también nos ha permitido ensayar algunos cambios insólitos, algunos inimaginables en cualquier otro curso ordinario. Por ello, el primer aprendizaje ineludible para nosotros es la confirmación de que sí hay cabida para cambios sustanciales (radicales, incidiendo en la raíz de la formación docente) en nuestra docencia y en las condiciones en que se desarrolla, algunos de los cuales quizás pueden inspirar la nueva profesionalidad docente que deseamos.

Por eso, nuestra primera propuesta sería: no desechemos todo lo aprendido en este tiempo. Revisemos lo vivido. Analicemos qué aspectos de las nuevas prácticas queremos conservar y a qué lugares no nos gustaría regresar una vez superada la pandemia. En este artículo, nosotros proponemos cuatro elementos para una nueva profesionalidad que, creemos, debieran constituir ejes del debate sobre los nuevos planes de la formación de docentes: el cuidado, la experimentación y el profesional reflexivo, la colaboración y la confianza, y el diálogo como hábitat para el trabajo docente.

Estas reflexiones que compartimos aquí en absoluto agotan el campo de la nueva profesionalidad docente que necesitamos. Por el contrario, queremos comenzar afirmando que este escrito está más lleno de preguntas que de respuestas y menos de afirmaciones rotundas que de “dudas razonables” sobre las que dialogar.

## 2. LA PROFESIÓN DOCENTE COMO PROYECTO EN CONTINUO DESARROLLO

La profesión docente es un curso, un devenir y, si bien podemos dividirla en etapas para analizarla, necesita ser pensada como un todo si queremos encontrar una cierta armonía en las propuestas de cambio que queremos introducir ([Darling-Hammond, 2017](#)). Justamente, el documento de las 24 propuestas del Ministerio alude a los momentos de este proceso global que a continuación mencionamos, todos relevantes y que, como señalamos, deben ser

repensados en sinergia. Más concretamente los organiza en torno a dos momentos: el proceso de iniciación a la docencia (PID), que abarca la formación inicial, y el acceso a la profesión docente; y la formación permanente y desarrollo profesional.

1. Reclutamiento/selección de candidatos. Este momento es incluido habitualmente en el análisis de la formación inicial. En este caso, apostamos por detenernos en él como un momento con identidad propia. Nos preguntamos sobre el número de estudiantes que acceden a la formación inicial de docentes y, muy especialmente, cómo son seleccionados, pues entre las propuestas del Ministerio surge el establecimiento de una prueba de acceso específica para los Grados de magisterio.
2. Formación inicial de Grado y Máster. Como se sabe, la modificación del Plan de Estudios de las Facultades de Educación (Grado y Máster) tras la reforma y el cambio curricular que se deriva de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) acucian a replantear en poco tiempo este momento de la formación. Entre las propuestas del Ministerio surge la revisión de los contenidos, la revisión del practicum, o una formación inicial definida por el “aprendizaje en la práctica”.
3. Inducción, inserción profesional. Probablemente, este momento es el que ha recibido una mayor atención en la esfera pública, actualmente vinculado a la propuesta del “MIR educativo”, es decir, un periodo de formación, posterior a la inicial, al que se accede por una oposición (Manso, 2021; Fernández-Enguita, 2022). Esto supondría una reformulación, tal y como propone el Ministerio, del período de prácticas actual por el que transitan los docentes tras aprobar la oposición. Hay un amplio debate al respecto, influenciado por un acceso a la profesión a través del funcionariado, una característica propia de nuestro país, aunque no común en otros territorios. Pues, en la mayor parte de los países europeos, existe un enfoque descentralizado en la contratación de docentes, relegando la responsabilidad de su selección y contratación a las escuelas o autoridades locales (Eurydice, 2018).
4. Formación permanente. Las propuestas giran en torno a la actualización de los contenidos de la formación, esto es, qué escuela deseamos y cómo podemos avanzar hacia ella, así como de las modalidades formativas. El debate fundamental creemos que reside en los modelos de formación que utilizamos y en qué medida esta formación está excesivamente ligada a la acreditación individual, lo que consecuentemente limita otros modelos formativos más colaborativos, más informales y más apegados a las necesidades de los centros. También creemos que es necesario preguntarse sobre el protagonismo que tiene el profesorado sobre las decisiones relativas a su propia formación permanente en cuanto a contenidos, formatos, tiempos, etc.
5. Desarrollo profesional y evaluación docente. Es relevante señalar que la carrera docente puede entenderse como un despliegue vertical, esto es, dentro de una misma etapa y similar responsabilidad docente (reconocimiento de la experiencia como profesor *junior*, *full* y *senior*, por ejemplo). También como un cambio en las funciones, responsabilidades o cambio de etapa (desarrollo horizontal) que puede hacer evolucionar hacia roles profesionales mixtos (asesoramiento, mentorización, gestión, etc.) (Manso y Moya, 2019). Sería clave la revisión de estos procesos verticales y horizontales y cómo se vinculan con el desarrollo docente y la mejora educativa. Sin embargo, las propuestas del Ministerio ponen el acento más en la evaluación y reconocimiento de dicho desarrollo.

Dada la amplitud y complejidad que cada momento y fases reviste, en este artículo centraremos la atención únicamente en los dos primeros puntos del listado anterior (reclutamiento/selección y formación inicial).

### 3. DOCENTES EN ESPAÑA Y EN EUROPA: ¿CÓMO SE ACCEDE A LA PROFESIÓN DOCENTE?

Para abordar con profundidad este asunto, debemos comenzar esbozando la situación actual y las particularidades que posee en el contexto europeo. La conclusión esencial es que en Europa existe un grave problema de demanda y de retención de docentes (se han registrado unas altas tasas de abandono en los primeros años de desarrollo profesional en países como Dinamarca, Países Bajos, Suecia o Noruega<sup>1</sup><sup>2</sup> (Eurydice, 2018; 2021). Esta coyuntura ha sido calificada como una situación de “escasez severa” de docentes en 24 de los 28 países de la Unión Europea (ETUCE, 2021). En España, sin embargo, el escenario es el opuesto. La cantidad de estudiantes que desean formarse como docentes desborda la capacidad del sistema educativo de acoger a todos los graduados. Sirva a modo de ilustración que, en la Universidad de Cantabria, en el curso 2021-2022, 407 estudiantes solicitaron Magisterio en Educación Primaria (como primera opción) para un cupo de 175 plazas.

Esta alta demanda se traduce generalmente en Facultades de Educación con numerosos estudiantes y con aulas muy concurridas. En contraposición, la primera imagen que nos queda de estos dos cursos en pandemia es la de las aulas universitarias con grupos de estudiantes más reducidos (en nuestra Facultad, los grupos se desdoblaron en dos mitades, cada una de las cuales acudía presencialmente a las clases en semanas alternas. Como resultado, los alumnos que convivían en el aula pasaron de ser unos 60 a unos 25-30). Esta situación es siempre un estado de ensueño para el profesorado de los títulos de Educación cuyas aulas se encuentran habitualmente abarrotadas, con las limitaciones que esto supone para una formación reflexiva, dialógica y más experimental. Un número más adecuado de estudiantes es una condición estructural imprescindible para alcanzar la mayor parte de los elementos que contiene esta propuesta. Por eso se plantea aquí un primer debate: ¿deben las titulaciones de Magisterio realizar una selección de entrada de sus estudiantes? ¿Por qué hacerlo? ¿Con qué criterios? Sin duda este debate no solo suscita una reflexión sobre la cantidad de estudiantes, sino también (y quizás principalmente) sobre quiénes son estos estudiantes elegidos bajo el lema de “atracción de talento” y sobre cuáles son las razones de su elección<sup>3</sup>. Este diálogo solo puede abordarse a la luz del perfil docente que queremos formar y no puede sustraerse de él.

Se ha planteado la necesidad de reclutar/seleccionar a los mejores estudiantes bajo razonamientos diversos: como fórmula de revalorización de la profesión, de ajustar la oferta y la demanda, o como mecanismo de “atracción de talento”. Hace algo más de dos años, esta situación se expresó públicamente como un problema de “excedente de maestras” con algunos titulares en los periódicos tales como: “Las universidades forman a un 50% más de maestros

<sup>1</sup> En Noruega se impulsa la estrategia 2025 (Norwegian Ministry of Education and Research, 2016) con la finalidad de mejorar el atractivo de la profesión.

<sup>2</sup> Vale la pena reseñar que un sindicato docente de Finlandia ha lanzado una campaña para atraer candidatos a la docencia porque se ha identificado que existe un descenso de demanda para formación de profesorado desde 2015 en las universidades finesas (“Shaping futures-Teachers are building better future for everyone”. <https://www.oaj.fi/en/campaigns/shaping-futures/#11-stories-about-commitment>).

<sup>3</sup> El informe Talis (2018) concluye que entre las razones de elección del grado de magisterio aparecen: la posibilidad de una carrera profesional estable; el calendario escolar; seguridad de los ingresos y del trabajo.

de los que se necesitan”<sup>4</sup> (Torres, 2018). Similares comentarios se han podido leer a propósito del Máster de Secundaria hace unos días.

Muchos países en Europa ya tienen establecidos sistemas específicos de acceso a la formación docente adicionales y diferentes de los que permiten el acceso a otras formaciones universitarias (Egido, 2020). Estos procesos, que se han calificado como “reclutamiento selectivo”, están basados generalmente en una prueba de conocimientos de lengua y matemáticas (Reino Unido, Holanda, Portugal). En otros países incluyen también otras evaluaciones de aptitud y motivación basadas en pruebas psicométricas y/o entrevistas (Finlandia, Italia, Austria, Eslovaquia, Estonia, Republica Checa, Lituania, etc.). Por ejemplo, es conocido el proceso selectivo realizado en Finlandia, muy exigente con sus candidatos y teniendo como resultado la aceptación exclusivamente de 1 de cada 10 postulantes a esta formación inicial (Darling-Hammond, 2017).

Por su parte, la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación propone incluir esta medida en nuestro sistema selectivo durante la próxima reforma. Actualmente, en el Estado español, únicamente Cataluña realiza este tipo de exámenes desde 2017 (Baleares comenzará próximamente). Esta prueba se denomina PAP (Prueba de Aptitud Personal) y consiste en una evaluación escrita de la “competencia comunicativa y razonamiento crítico” y de la “competencia lógico-matemática”. En este curso, la mitad de los candidatos a acceder a los estudios de Magisterio en Cataluña no han superado esta evaluación, que conviene subrayar que se realiza entre quienes ya han superado la EBAU (Vicens, 2021).

Nosotros, reconociendo la necesidad de repensar los sistemas de selección del alumnado en las facultades de educación, planteamos algunos interrogantes que convendría comenzar a responder para hacer frente a este desafío que no es en absoluto trivial: ¿qué hace que la profesión docente sea tan atractiva en España y tan poco en otros países europeos? ¿Es solo un problema de salarios? ¿Tiene que ver con otras condiciones del trabajo docente en los países con graves problemas de demanda (ej. tipo de contratación -estabilidad-, autonomía en el trabajo, control y tareas administrativas, etc.)? ¿Se puede comenzar por informar y orientar a las candidatas sobre qué es ser un docente y analizar con ellas sus imaginarios y estereotipos? ¿Cómo atraer estudiantes que encuentren la profesión atractiva y exigente a la vez? Si se trata de formar docentes para una escuela en verdad inclusiva, ¿la eventual selección en el acceso a la formación inicial debe descansar solo en algún tipo de prueba de conocimientos, o conviene valorar igualmente el grado de compromiso social de las/os aspirantes, tal y como propone Cochram-Smith (2010)? ¿Cómo podría hacerse dicha valoración?

#### 4. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: 4 ELEMENTOS PARA UNA NUEVA PROFESIONALIDAD

Revisar y repensar la formación del profesorado reviste el máximo interés en cualquier momento, pero hoy tiene una actualidad y una urgencia especial en nuestro país. En el contexto de reforma actual, y aprovechando la oportunidad de debate brindada por el documento de las 24 propuestas del Ministerio, proponemos realizar una revisión en profundidad sobre qué necesitan saber, comprender y cómo actuar esencialmente los docentes y cuáles son las mejores maneras de llegar a conocerlo.

---

<sup>4</sup> Estos comentarios se realizaron a partir de la publicación del informe “La Universidad española en cifras 2016/2017” de la CRUE.

### a. El cuidado en el centro de la relación pedagógica

Asumiendo la metáfora de “la pandemia como maestra” propuesta por De Sousa Santos (2020), nos preguntamos qué nos ha enseñado la pandemia, qué hemos aprendido en este tiempo. Para nosotros, existe un primer mensaje que nos ha llegado con nitidez: la fragilidad del ser humano y de sus instituciones; la vulnerabilidad colectiva y la mutua interdependencia de las personas. Una interdependencia que, a su vez, ha permitido nuestra supervivencia al comprender que el hilo que nos mantiene entretejidos se llama cuidados.

El actual escenario mundial ha sido ampliamente descrito por la comunidad científica como un momento de emergencia a la vez ecológica (climática, pérdida de biodiversidad, agotamiento de recursos materiales, etc.) y social (vulneración de los derechos humanos, crecimiento de la desigualdad y del riesgo de exclusión social, amenazas a la democracia, etc.), de forma que ambas esferas se interrelacionan entre sí de formas complejas, pero indisolubles. Recientemente, hemos conocido el informe de Foessa (2022) que ha examinado la exclusión con un foco central en las consecuencias de la pandemia. Este informe concluye que la exclusión ha aumentado, siendo especialmente preocupante en los más vulnerables (exclusión severa). También es reciente el último informe del Panel de Expertos del IPCC (2022), fruto del sexto ciclo de análisis, que ilustra los impactos del cambio climático previsibles para los próximos años y las conclusiones sobre el calentamiento global y sus efectos sobre la vida en la tierra son muy preocupantes.

Esta mirada conjunta e inseparable sobre el mundo natural y social es la que nos permite hablar de un enfoque ecosocial, según el cual la situación presente (agravada aún más tras la crisis del Covid-19) se puede definir como una crisis multisistémica (crisis civilizatoria, como la denominó Fernández Buey (2009)) que es a la vez ecológica, social, económica, política... y también educativa. En este sentido, nos parece indispensable adoptar un enfoque ecosocial que, bajo los principios antropológicos de la ecoddependencia y de interdependencia del ser humano (Herrero y Rodríguez, 2017) nos oriente en la pregunta: ¿cómo hemos de educar en un momento de translimitación material de la Tierra?

En el momento presente de modificación de los planes de estudio de los títulos de Magisterio y del Máster de Secundaria, las prioridades declaradas para esta formación docente son numerosas (la mejora de la digitalización, el aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión y la sostenibilidad medioambiental, etc.) y todas se nos presentan con el mismo rango de relevancia. Sin embargo, para nosotros hay una que, sin ninguna duda, sobresale sobre las demás y es la que estamos denominando la competencia ecosocial.

Necesitamos formar docentes comprometidos con la justicia social y con la justicia ecológica (que aunque son conceptos indisolubles, se vienen construyendo desde campos del saber disjuntos y alejados entre sí). De este modo, nos preguntamos cómo podemos impulsar esta prioridad en la agenda de la reforma del currículum de la formación de futuros docentes y creemos que un primer trabajo sería contribuir a avanzar en la construcción de un corpus teórico que unifique ambas tradiciones (ecológica y social) en la formación inicial. Encontramos algunas pistas que avanzan en esta dirección, aunque aún son incipientes. Así, la nueva ley educativa LOMLOE (2021), contempla entre sus principios esta idea:

La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social. (LOMLOE, 2021, p. 22).

Por otro lado, esta visión ecosocial está inspirando ya múltiples iniciativas relacionadas con la movilidad, el consumo, la relación con el medio ambiente, la reducción de residuos, etc., que también van dejando su huella en diversos centros escolares y asociaciones de docentes (Reuelta escolar y colecaminos: los caminos escolares y la pacificación del tráfico; movilidad sostenible en Cataluña, País Vasco; renaturalización de patios escolares en Castilla y León; Ecocomedores en Extremadura; Ecoescuelas en Andalucía...).

No debemos olvidar que existe un enorme trabajo hecho en este sentido desde la inclusión educativa y la justicia social (Cochram-Smith, 2010), el enfoque del ecofeminismo (Herrero, Pascual y González Reyes, 2018; Mies y Shiva, 2016; Puleo, 2019) o la educación medioambiental (Osorio, 2000; Roque Molina, 2001). También contamos con numerosos ejemplos de acción en centros de Educación primaria y secundaria que nos ofrecen buenas prácticas sobre cómo introducir la mirada ecosocial en el currículum y el compromiso con la ciudadanía global crítica (FUHEM, 2018; Teachers for future, 2021; Colectivo #EA26, 2020; Intervegas; Murga y Bautista, 2019; Interred, 2018).

Esta es, en nuestra opinión, una de las líneas de prioridad de la nueva profesionalidad docente que necesitamos. Las directrices de los nuevos planes de estudio podrían abordar estos contenidos desde un enfoque disciplinar y desde un enfoque de transversalidad. En el primer caso, podrían incluirse asignaturas específicas que permitan profundizar en los problemas y propuestas de cambio para la crisis civilizatoria que vivimos (ecológica y social)<sup>5</sup>.

El segundo enfoque llevaría al profesorado a pensar cómo introducir transversalmente, en todas las asignaturas del plan de estudios (Didáctica, Organización Escolar, Inclusión, Tutoría, Teoría e Historia de la Educación, Didácticas Específicas, etc.), los contenidos y visiones ecosociales dentro de su ámbito de competencia. Muchas de estas disciplinas contienen ya una fuerte impronta de la justicia curricular, la inclusión educativa, la profesionalidad docente colaborativa, la educación para la ciudadanía o el liderazgo compartido, pero seguro que podemos profundizar más en la noción de justicia ecosocial para que inspire y oriente efectivamente la práctica profesional en construcción de los futuros docentes.

Ahora bien, sabemos que las propuestas de mejora –por deseables e imperiosas que se nos antojen– no pueden plantearse desprovistas de sentido de la realidad ni, consecuentemente, de memoria. Sería tan imprudente como fatal soslayar lo que han evidenciado las investigaciones realizadas desde hace décadas sobre las inciertas interacciones entre las “intenciones innovadoras” y las inercias institucionales, sobre los factores que influyen en los procesos de cambio y continuidad del currículum o, de manera íntimamente relacionada, sobre los distintos mecanismos formales e informales que modulan la socialización de maestros y profesores en la cultura escolar y las subculturas de asignatura.

Muchos de los vectores que actúan en este campo de fuerzas en tensión (la dirección de las políticas gubernamentales y su eventual incidencia sobre los elementos habilitantes y constrictivos del ordenamiento institucional, la progresiva imposición de nuevas formas de gobernanza y control, la salud de lo público frente a la lógica del mercado, la atenuación o acentuación de las líneas de diferenciación y segmentación inter e intra centros, las definiciones sociales dominantes del conocimiento valioso y legítimo, los intereses gremiales, los recursos disponibles, etc.), desbordan ampliamente la capacidad de actuación de las instancias de formación inicial y permanente del profesorado, y solo pueden encararse en la

---

<sup>5</sup> Un ejemplo, entre otros, puede ser la titulación de Bachelor en Educación de la Universidad de Bristol <https://www.bris.ac.uk/unit-programme-catalogue/RouteStructureCohort.jsa?byCohort=Y&cohort=Y&routeLevelCode=1&ayrCode=20%2F21&modeOfStudyCode=Full+Time&programmeCode=9EDUC001U> o la propuesta más integral de la Universidad de Laussane (Suiza).

insegura esfera de la acción política (Romero y Luis, 2007). Lo cual, dicho sea de paso, no deja de ser un recordatorio de la inexcusable obligación de preparar a los futuros docentes como sujetos activos, y no meramente pasivos, del debate público sobre la escuela y el currículum. Desde luego, esa disposición es parte constitutiva de lo que se ha denominado, con un sentido desiderativo, una “profesionalidad democrática” (Whitty, 2000).

Pero existen otros vectores sobre los que sí se puede (se debería) actuar directamente desde la educación profesional. A diferencia de lo que ocurre en otras ocupaciones (Romero y Luis, 2007), el proceso de convertirse en profesor empieza muchísimo antes de que los postulantes se matriculen en alguna titulación reglada de formación inicial. Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante las miles de horas pasadas en un aula. Ese período tan dilatado e intenso les ha reportado un “conocimiento práctico”, imágenes y creencias tácitas acerca del oficio de enseñar. No es de extrañar que uno de los problemas a los que nos enfrentamos a la hora de concebir alternativas educativas reales radica en que muchas suposiciones y convenciones sobre el conocimiento, las asignaturas, el rendimiento académico y la lógica examinadora, la inteligencia y la diversidad de los alumnos, la gestión de tiempos y espacios, etc. suelen formar parte de lo que acostumbra a darse implícitamente por sentado, al igual que muchas rutinas, patrones afianzados de conducta y otras dinámicas integrantes de la “gramática básica de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001). Por tanto, la viabilidad de esas alternativas se nos antoja muy difícil sin desnaturalizar e impugnar estas supuestas “verdades de sentido común”. Precisamente por esa razón, uno de los ejes estratégicos de la formación inicial y permanente debería ser ayudar a sus destinatarios a objetivar su propia socialización en las reglas no escritas que gobiernan la cultura escolar en general, y los códigos del conocimiento escolar en particular, mediante una suerte de distanciamiento susceptible de esclarecer las condiciones estructurales de la propia actividad pensante. Demostrar su naturaleza históricamente construida y su significación sociopolítica subyacente es la única vía que se nos ocurre para problematizar en profundidad todo lo que se nos presenta como dado, obvio y esencial, o como destino manifiesto e inevitable. Porque sin dicha “deconstrucción” de lo considerado previamente como “normal” y “posible” resulta mucho más difícil que se conceda plausibilidad a las demandas de cambio.

Por supuesto, se trata de deconstruir para reconstruir con arreglo a otras bases más educativas, más equitativas, más inclusivas, más democráticas. Y en ese proceso de reconstrucción, la idea de cuidado nos conduce a imaginar un nuevo modelo de profesional docente que desborda el trabajo en el aula y con los estudiantes. Este perfil de docente incluye muchas otras funciones que, aunque a menudo invisibles, debieran formar parte también de la formación inicial. Algunas de estas tareas incluyen mentor y formador de nuevos docentes, apoyo y asesoramiento a familias, interacción con otras instituciones no educativas, educador de tiempo libre, liderazgo distribuido y relación con compañeros, gestor de recursos, etc.

## **b. La formación desde y en la experimentación: el docente como profesional reflexivo**

Hace tiempo que tenemos claro que la enseñanza no es un oficio que responda a la racionalidad técnica, no es una actividad en la que podemos aprender pautas, recetas, programas, etc., que otras personas diseñan por nosotros. Conocemos que el contexto y la acción docente, siempre subjetiva, son esenciales en el quehacer educativo.

De ahí surge la visión de la docencia como práctica reflexiva, ampliamente extendida y aceptada en el discurso de la pedagogía, si bien no siempre es fácil asistir a su puesta en

acción. El núcleo fundamental de este modelo reivindica la necesidad de que los docentes analicemos críticamente nuestra práctica cotidiana para comprender con mayor profundidad lo que acontece y tomar decisiones de mejora contextualizadas. Así, la reflexión y el conocimiento se producen en compañía, como un trabajo colaborativo con otros compañeros y con los estudiantes. Existe todo un proyecto de profesional docente bajo esta idea de experimentación, reflexión y acción en la tradición pedagógica (Schön, 1998; Zeichner, 2005; Cochran-Smith y Lyttle, 2002; Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1983).

Quizás este conocimiento acumulado conecta con la propuesta de la Conferencia de Decanos/as de Educación (2021) de “aumentar el nivel de experimentalidad” de las titulaciones de Magisterio. Esta consideración tiene consecuencias organizativas muy concretas que se expresan en el modo en que las universidades ordenan las enseñanzas denominadas “experimentales” (grupos más pequeños de estudiantes, reconocimiento de créditos, mayor dotación docente, dotación específica de recursos, etc.), por lo que una formación inicial de docentes basada en la experimentalidad implicaría repensar en estos términos los planes de estudio en las facultades.

Actualmente, el currículum de la formación inicial establece una diferenciación radical entre el componente teórico y el práctico. Esto ha generado una estructura formativa en la que existe una brecha, reconocida tanto por estudiantes como por profesorado, entre la actividad académica y la formación en entornos profesionales (prácticas) (Saiz y Ceballos, 2019, 2020). La relación entre ambas instituciones (universidades y escuelas) es habitualmente jerárquica y con un escaso intercambio de información. La propuesta sería articular una formación docente que combine armónicamente la formación teórica y la práctica; un ir y venir entre el pensar y el hacer; entre el conocimiento experto que uno aprende, el conocimiento que uno convierte en acción y el conocimiento que uno construye mientras desarrolla cotidianamente dicha acción y la repiensa de un modo crítico y autocrítico (Susinos y Sáiz, 2016; Contreras, 2013a; Korthagen, 2010; Rozada, 2007). Esta relación fluida entre los dilemas que se presentan a diario en el trabajo docente, la reflexión colaborativa sobre ellos y las rutas que elegimos para afrontarlos podría tomar la forma de trabajo de prototipado en el sentido que le otorgan Lafuente y Gómez (2020)<sup>6</sup>. Experimentar es crear y ello debe dejar mucha mayor cabida a la expresión artística y a todos los lenguajes posibles en la relación pedagógica. Experimentar es un ensayo tentativo que hacemos colectivamente, y constituye algo que necesitamos practicar mucho más en la formación inicial de los docentes. Asimismo, esta propuesta necesitaría revisar las formas actuales de colaboración entre las escuelas y las facultades de educación (tal y como se ha propuesto en la Estrategia 2025 de Noruega) y ello también necesitará una revisión y una revalorización de la tutorización del aprendizaje en las escuelas (Zeichner, 2021).

Al amparo de la necesidad de incrementar esta experimentalidad en la formación de maestros, en este momento se está hablando de un modelo de formación dual (constituye una de las propuestas recogidas en el documento de las 24 propuestas del Ministerio) que supone un aumento notable del periodo de formación en centros educativos (prácticas de enseñanza).

---

<sup>6</sup> Un prototipo, según estos autores es algo tentativo, inacabado e imperfecto hecho colectivo y experimentalmente. “Prototipar no es tanto encontrar soluciones como asegurarse de comprender bien los problemas, en otros términos, de que hemos sido críticos como para explorar las consecuencias de nuestros diseños y para asegurarnos de que hemos tomado en cuenta (casi) todos los puntos de vista posibles, Prototipar es otra forma de escuchar. Consiste en asegurar diseños inclusivos que no aumenten el dolor en el mundo. Eso reclama desarrollar claras habilidades de escucha”. (Lafuente y Gómez, 2020, p.19).

Sin duda, la propuesta es digna de estudio, pero no estaría de más ser precavidos y aprender de lo acontecido en otros países. Por ejemplo, de Inglaterra y Gales, donde a inicios de la década de 1990 la formación inicial se ubicó dentro de un flamante modelo de “partnership” o asociación entre universidades y centros escolares. En estos últimos recaía la responsabilidad principal de la formación didáctica y pedagógica, mientras que el papel del socio universitario se limitaba a asegurar que los cursos satisficieran los requisitos para su validación académica y a otorgar las calificaciones. Por lo demás, esta iniciativa se completó con otras previas y posteriores que ofrecían diversas vías de acceso a la profesión docente, algunas de las cuales evitaban literalmente el paso por la universidad. Tales medidas formaron parte de un ataque en toda regla de los gobiernos de Thatcher y Major contra las facultades de educación (Romero y Luis, 2006). Un ataque que, sobre el trasfondo de la *Education Reform Act* aprobada en 1988, combinaba la desregulación cuasi-mercantil neoliberal (a fin de acabar con el “monopolio” académico en la formación inicial) y el incremento exponencial del control gubernamental (supuestamente para luchar contra las enseñanzas excesivamente teóricas, irrelevantes e ideologizadas, y, por tanto nocivas, de las facultades). Como resultado de todo ello, en la actualidad disponen de un sistema de formación, denominada genéricamente School Direct, que reúne modalidades diversas y supone una desregulación muy acentuada de la formación en la que diversas entidades y empresas gestionan todo el proceso formativo. La premisa fundamental aquí es que la inmersión en el lugar de trabajo es la forma privilegiada de aprendizaje profesional.

Al señalar esto no estamos insinuando que esa misma inspiración y voluntad anide en las propuestas de Ministerio. No creemos que sea el caso en absoluto. Lo que pretendemos es alertar sobre las consecuencias que han tenido esas políticas, rápidamente evidenciadas por la investigación empírica. Numerosos autores (Jones y Moore, 1993; Maclure, 1993; Whitty, 1997, 2000; Furlong et al., 2021) coinciden en que el replanteamiento implícito del oficio docente que las anima se centra en el desarrollo experiencial de habilidades artesanales más que en la comprensión profesional racional y crítica. Por esta senda no se enriquece la práctica, se reproduce. De ahí las acusaciones de desprofesionalización y de sometimiento a una racionalidad técnica restringida.

A pesar de estos riesgos ya sobradamente anunciados, según el Informe “La profesión docente en Europa” (Eurydice, 2018), una tercera parte de los países ofrecen vías alternativas para obtener una cualificación profesional como docentes. Huelga mencionar aquí a la ONG “Teach for all” (nace a partir de la Global Clinton Initiative liderada por Bill Clinton en el 2007), dedicada a esta formación inicial, con ramificaciones en muchos países del mundo (en España se denomina “Empieza por Educar” y está liderada por Ana Botín, la presidenta del Banco Santander) y cuyo cometido es el de reclutar candidatos que son formados en escuelas de entornos muy desfavorecidos durante dos años, tiempo en el cual obtienen su titulación para la docencia. Desde la fundación, aspiran a convertir a los docentes en líderes comprometidos con las desigualdades educativas, entendiendo al docente, individualmente, como garante en la eliminación de las desigualdades educativas. Si bien no es objetivo de este artículo, sí hacemos una llamada a los peligros de esta nueva filantropía que, al amparo de aspiraciones aparentemente difíciles de cuestionar, terminan legitimando la incursión de actores privados en asuntos que son de carácter público (Saura, 2016; 2020) y, como vemos, definen políticas y prácticas de impacto nada desdeñable, como la formación y la profesionalización docente.

Estas tendencias que se proyectan para un porvenir muy próximo nos impelen a realizarnos algunas preguntas relevantes: ¿es posible imaginar sistemas de partenariado entre escuelas y facultades de educación con nuevas reglas para la relación? ¿Qué significado tiene o

debería tener la propuesta de “formación dual” para la formación de docentes? ¿Qué riesgos puede tener a la luz de la experiencia de la formación inicial en Inglaterra y Gales?

### **c. Colaboración: la escuela es una catedral, un trabajo colectivo y anónimo**

Para abordar este eje, volvamos sobre nuestra propia experiencia en estos dos últimos cursos. Hemos ya señalado que, en este tiempo de pandemia, la universidad estableció un sistema de enseñanza híbrida en la que se intensificaron los intercambios entre docentes, el apoyo mutuo e incluso la docencia compartida. La modalidad no presencial se combinó de forma ordenada y fluida con la docencia presencial en la que participaba medio grupo cada semana (recordemos que venían de manera alterna una semana cada grupo). La organización de la asignatura con las nuevas condiciones de enseñanza supuso un trabajo intenso de planificación compartido con compañeros y fue un esfuerzo que amplió los márgenes de la creatividad en nuestra docencia y provocó una gran cantidad de intercambios inusuales de los que todas aprendimos mucho. Podemos afirmar que esta inusual forma de docencia universitaria nos permitió abordar la asignatura con saberes complementarios que hicieron posible, entre otras muchas cosas, una mayor riqueza de la enseñanza a distancia.

Por el contrario, los cada vez más afamados premios a la “excelencia docente”<sup>7</sup> (o a la innovación docente en la universidad) condensan una visión muy extendida de la profesionalidad docente que prioriza un enfoque individualista y, en cierto modo, heroico del trabajo docente. Esta perspectiva ha estado (y está) muy instalada en el imaginario social de la profesión. Podría entenderse como una condensación de una expresión muy conocida, procedente del Informe McKinsey (2007, 19), según la cual “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (este enunciado, por cierto, se recoge literalmente en el ya citado Documento para el debate del Ministerio de Educación y Formación Profesional). Dicha visión deriva en una percepción muy conservadora de la enseñanza que ignora que todo docente se desenvuelve en unas condiciones institucionales, sociales y culturales que son parte indisoluble de su propio trabajo (de las que ni él/ella puede sustraerse, ni el heroísmo individual puede suplantar).

Frente a estas narrativas de individuos excepcionales, proponemos una cultura que propicie lo relacional que afirme y visibilice la acción de los equipos docentes; como la construcción de una catedral que siempre será una obra colectiva y a la vez anónima. Se educa conviviendo, tejiendo redes, colaborando y eso es lo que crea una cultura común. Por eso, esta nueva profesionalidad docente toma como unidad de trabajo docente no tanto al individuo

---

<sup>7</sup> Cada año los medios de comunicación anuncian el *Global Teacher Prize* (premio al mejor profesor del mundo) promovido por la Fundación Varkey. Esta Fundación posee el mayor conglomerado de colegios privados del mundo dispersos por múltiples países. Según su propia web, este premio anual de 1 millón de dólares se otorga a “un maestro superespecial. Este maestro, innovador y comprometido que haya tenido un impacto inspirador en sus alumnos y en su comunidad, recibirá un premio único en la vida”. Sin excepción, ellos candidatos seleccionados personifican historias de superación personal, de vidas heroicas que se seleccionan entre miles de candidatos. Generalmente, estas personas desarrollan proyectos personales en entornos muy desfavorecidos. Una de ellas, Melissa Salguero, recuerda a sus alumnos su consigna “Trabaja duro, sueña a lo grande y no te rindas” (ej. El País, 2-5-2019). Existen otros premios nacionales y europeos con similar filosofía. El premio español al mejor profesor está financiado por la corporación bancaria ABANCA. Para confirmar esta tendencia, hacemos notar que este año, la Unión Europea, a través de su programa Erasmus+ ha implantado el “European Innovative teaching award” con similar filosofía: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-innovative-teaching-award\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-innovative-teaching-award_es)). También la Asociación espiral propone diversos premios para docentes <https://premioespiral.org/recurso/proyectos-ganadores-y-con-mencion-especial-del/32e8d6ae-8402-402d-a143-23164c1fcf78>.

(docente) como a las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001), las comunidades escolares y/o las comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014).

Este es un elemento señalado por toda la literatura pedagógica relativa a la tarea docente: el carácter colaborativo de la enseñanza y la necesidad de promover una profesionalidad docente menos individualista (Susinos y Parrilla, 2013; Teacher Education for Inclusion (TE4I), 2016; Cochran-Smith y Dudley-Marling, 2012; Florian, 2012; Naraian, 2017).

Este trabajo de vinculación mutua (philia), de colaboración, puede revestir múltiples formas: codocencia, parejas pedagógicas, redes de profesionales, redes de centros, sistemas de apoyo colaborativo... Este camino nos permitirá facilitar el trabajo escolar en ámbitos, y no en asignaturas estancas, y desarrollar roles profesionales más híbridos. Los docentes tendrán mucha más relación con instituciones y colectivos ciudadanos y formarán parte de un tejido cívico. Serán profesionales con mayor capacidad para escuchar, reflexionar colectivamente, documentar los problemas, reivindicar mejoras, mediar en los conflictos.... En fin, este perfil de docente incluye muchas otras funciones que, aunque muchas veces son invisibles, debieran formar parte también de la profesionalización que buscamos.

Todo lo dicho está claramente vinculado con el desarrollo profesional y debiera situarse en el centro del debate sobre la formación docente. Algunas preguntas que consideramos deben orientar la reflexión son las siguientes: ¿la colaboración docente puede tener efectos sobre otras decisiones como la docencia en ámbitos o la creación de nuevos perfiles profesionales o “coordinador de...”? ¿Cuántos nuevos especialistas necesitamos en los centros? ¿Con qué perfiles? ¿Alguno? ¿Ninguno?

#### **d. Desarrollo profesional y evaluación docente: la confianza y el diálogo como hábitat para el trabajo docente**

Durante estos cursos, en el día a día en el aula, hemos necesitado de expresiones inhabituales de respeto, de gestos de reconocimiento que antes delegábamos en la comunicación no verbal, de manifestaciones adicionales de afecto y consideración, de tiempos más pausados y silencios escuchantes, etc. Todo ello ha sido practicado cotidianamente por la necesidad de sobreponernos a las restricciones físicas y relacionales sobrevenidas con la pandemia. Y en cierto modo, esto ha transformado la gramática de la relación profesorado-alumnado.

Vale la pena recordar que la escucha está en el centro de la enseñanza, pero no puede darse por segura ni por automática. La escucha es una disposición, un ejercicio consciente y voluntario (“ponerse a la escucha”, dice Contreras) que necesitamos cultivar como ingrediente de la profesionalidad docente que cuida (Contreras, 2013b; Blanco y Sierra, 2015).

Una docencia para los cuidados es dialógica, pero también confiada. Este elemento, la confianza, puede propiciarse en el nivel del aula, en la relación con nuestros estudiantes, pero de forma muy notable en el nivel institucional. Necesitamos con urgencia revisar toda la arquitectura de la docencia instituida bajo las reglas de la rendición de cuentas (*accountability*) que nos está llevando a una burocratización extrema de la profesión docente y al aumento de los sistemas de control (pruebas externas, controles administrativos, rankings de centros, currículos sobreprescriptivos<sup>8</sup>, etc.). Estos procesos son contrarios a la confianza y se relacionan con una progresiva “desprofesionalización” docente en cuanto que se retira o se

---

<sup>8</sup> En Noruega, la estrategia 2025 se propone que el currículum nacional reduzca sus regulaciones al mínimo posible y aumentar la confianza en los docentes

deniega al profesorado la capacidad de tomar decisiones intrínsecas a su labor fomentando la desconfianza y la desautorización. Este régimen de rendición de cuentas exacerbado, además, sirve para uniformizar y cancelar la riqueza de la diversidad y multiplica hasta el extremo las tareas burocráticas exigidas al docente. Vale la pena señalar que, según el último informe de Eurydice (2021, p. 143), la principal fuente de estrés en el trabajo declarada por los docentes europeos es “*Having too much administrative work to do*”.

Aunque algún sistema de rendición de cuentas es necesario, es imprescindible limitar esta tendencia del control para no ahogar la autonomía del profesorado (véase el ejemplo del profesorado finlandés: Ehren y Baxter, 2021). Esto afectará a la revisión de los sistemas de acceso de estudiantes, las evaluaciones externas, la definición de los estándares que debe cumplir el profesorado y, en general, los diversos instrumentos (reglamentos, evaluaciones, programas, comisiones, etc.) institucionales que conforman el universo de la evaluación de la calidad institucional (Mayer y Oancea, 2021).

Necesitamos devolver la confianza a los profesionales, remplazar esta rendición de cuentas por una responsabilidad profesional comprometida, incluyendo la mejora continua como parte del propio trabajo docente. Todo esto nos ayudará a formar profesionales docentes que pueden trabajar con mayor autonomía, con mayor flexibilidad para la acción y capaces de enfrentar mejor la incertidumbre. Será un profesional que da cuenta pública de sus avances de formas menos constreñidas y que no está sometido a una sobrerregulación del currículum y de sus prácticas docentes.

Ante estos desafíos, cabría interrogarse sobre lo siguiente: ¿tendrá alguna relación la desconfianza (y por ende la desprofesionalización) con la falta de atractivo de la docencia en la mayor parte de Europa? ¿Qué actividades, propuestas, entornos favorecen y perjudican esta confianza?

Es igualmente necesario revisar críticamente otra dimensión fundamental de las políticas educativas y de formación del profesorado inspiradas por los principios gerencialistas de la *new public management* mencionados más arriba. Nos referimos a lo que Alasuutari y Qadir (2019) denominan “gobernanza epistémica”. Esto es, aquella que opera modelando las percepciones de las personas mediante la creación de imágenes y narrativas. Pongamos un ejemplo. Uno de los relatos omnipresentes en la actualidad a nivel internacional es el del final advenimiento de las reformas (incluidas las relativas al profesorado) y de las directrices para la docencia “basadas en evidencias”. Con el peso de la prueba a su favor por anticipado, no quedaría duda de su prevalencia, de su inmaculada objetividad y, por ende, de su legitimidad para compeler a los sujetos implicados en una determinada dirección.

En nuestro contexto, y como mero botón de muestra, este flamante mantra se ondeó en el preámbulo de la LOMCE para investir de autoridad a sus disposiciones, y se ondea ahora en las propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente presentadas por el Ministerio de Educación como documento para el debate. A la vista de tan dispares invocaciones, cabe sospechar que se trata de un “significante flotante” (Tröhler, 2017, p. 212) que puede adoptar “significados” diferentes en unos foros y otros. Por descontado, las reformas, políticas y prácticas profesionales deberían estar bien fundamentadas y respaldadas por evidencias sólidas (¿acaso hemos descubierto ahora el Mediterráneo?). Pero una afirmación tal no zanja la cuestión. En absoluto. Después de todo, no todas las evidencias dicen lo mismo, y la misma evidencia puede sostener respuestas distintas si le hacemos preguntas dispares. Es más, las evidencias no suelen estar ahí fuera, significándose a sí mismas de manera auto-indicativa, esperando que alguien las encuentre. En cierto sentido, es la propia investigación la que genera las pruebas empíricas con sus herramientas heurísticas. Herramientas que, desde luego, distan de ser asépticas puesto que determinan el diagnóstico de los problemas, lo que

se acepta como solución o conocimiento útil y, en definitiva, como “evidencia” e incluso como investigación pertinente. Por ese motivo, como ha argumentado convincentemente [Popkewitz \(2021\)](#), la visión de que se puede demostrar científicamente “lo que funciona” para la mejora de la enseñanza o de la capacitación docente silencia demasiadas cosas. De entrada, que el sentido de la mejora –qué ha de ser mejorado y para qué– no se “descubre”, se “propone” (cuando no viene “impuesto”). Y lo que se propone (el objeto del deseo) no se deduce con un procedimiento científico: es la encarnación de tesis culturales sobre la infancia, la profesionalidad docente, el currículum o la organización escolar. Razón por la cual deberían estar abiertas de continuo a debate público. Si la investigación axiomatiza esas tesis culturales y las normaliza, estará contribuyendo a escamotear de la discusión lo que no son sino apuestas programáticas específicas. Así, verbigracia, lo han puesto de manifiesto recientemente [Cochran-Smith y Reagan \(2022\)](#) al sacar a la luz los compromisos tácitos que, por acción u omisión, orientan las evaluaciones de los programas de preparación docente en Estados Unidos, disimulados por debajo de la aparente neutralidad y rigor formal de los informes.

No es difícil colegir que la sabiduría de las/os maestras/os también debería nutrirse de herramientas críticas para poder defenderse de estos sutiles mecanismos de gobernanza epistémica. No serían una “competencia” menor ni irrelevante. Como se ve, no tenemos ningún reparo en utilizar ese término, otro ejemplo de “significante flotante” cuyo significado puede dilatarse, sin duda, hasta abrazar definiciones ampliadas y ricas. Es más, valoramos muy positivamente que las citadas 24 propuestas de mejora del Ministerio de Educación remitan, a modo de elemento cohesionador común, a un Marco de Competencias Profesiones Docentes. Tal vez, de esta suerte, empecemos a construir la formación inicial y permanente por los cimientos; esto es, por la discusión de una idea de profesionalidad. Ahora bien, como el significado de las palabras no es independiente de las prácticas sociales de significación, conviene reparar en las operantes en ese documento ministerial. En la página 21, las competencias profesionales docentes se definen “en una primera aproximación como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar una determinada función profesional y resolver los problemas que pudieran presentarse en una situación singular concreta”.

No negaremos la importancia de lo expresado, pero los términos de esa definición parecen olvidar que la educación no es “problemática” únicamente en el sentido de originar problemas prácticos demandadores de soluciones concretas. Lo es, en especial, porque las funciones reales que cumple, las relaciones sociales que crea y recrea, o la cultura que produce y reproduce no siempre son genuinamente educativas, equitativas ni democráticas ([Romero y Luis, 2007](#)). Y no se puede predicar una escuela inclusiva sin que sus oficiantes sean capaces de desenterrar las líneas de exclusión que la atraviesan. No se puede predicar una educación para la democracia sin que el profesorado esté en disposición de revisar de raíz la cultura transmitida y el papel que cumplimos como agentes suyos, etc. Semejante olvido parece ceñir la profesionalidad al desempeño eficaz de unas funciones que se dan por sentadas o decididas. En una de sus obras, el filósofo alemán Rüdiger Safranski distinguía entre “inteligencia” y “sabiduría”. A su juicio, la inteligencia se demuestra en la adopción de los medios apropiados para alcanzar unos fines. La sabiduría, en la toma de suficiente distancia para sopesar conjuntamente los medios y los fines. Pues bien, con el sesgo del documento ministerial cabría sospechar que ese marco competencial contribuirá a formar docentes más inteligentes, pero quizá no más sabios.

## 5. CONCLUSIONES

El panorama mundial actual acusa emergencias sociales y ecológicas insoslayables. En esta coyuntura, se plantea una reforma de la profesión docente cuyas líneas maestras se pergeñan en el Documento de las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente del Ministerio de Educación. Tomando como referencia algunas ideas del citado documento, pero, sobre todo, la necesidad de transitar hacia otro modelo de relación con la naturaleza y entre los seres que la habitamos, en este escrito hemos tratado de compartir algunas ideas sobre la nueva profesionalidad docente que nacen de lo aprendido en nuestra docencia universitaria y con una especial atención de estos dos últimos cursos.

Comenzamos preguntándonos sobre cómo se produce la selección de los aspirantes a docentes en las facultades de educación. La contrastante situación entre la ingente demanda de formación inicial de España, frente al problema de la escasez en otros países europeos, comienza a plantear la posibilidad cada vez más cercana de realizar pruebas de acceso específicas y de endurecer las condiciones para acceder al Grado de maestro y al Máster de formación del profesorado de secundaria. Ante este futurible acaso inevitable, necesitamos cavilar sobre el tipo de docente que buscamos y las mejores maneras de atraerlo y reclutarlo.

Hoy más que nunca necesitamos docentes comprometidos con la justicia ecológica y social, y este horizonte debe incardinarse necesariamente en el plan de estudios de la titulación. Tanto a través de asignaturas específicas como transversalmente, los temas ecosociales deben tener una presencia central en los nuevos currículos de los grados de maestro. La LOMLOE ha perfilado abiertamente su apuesta en esta línea y nos brinda una oportunidad excepcional para materializar estos cambios.

Por otro lado, consideramos que estos retos no pueden resolverse con respuestas estandarizadas y desligadas de los contextos particulares donde se produce la acción educativa. Formar a docentes comprometidos con la justicia ecosocial equivale a formar profesionales que reflexionan, experimentan, investigan e idean soluciones, junto con otros actores comunitarios, vinculando las necesidades y problemáticas de su contexto local. Para ello, una relación más fluida entre las facultades de educación y las escuelas, pero también con las asociaciones e instituciones del barrio, con espacios compartidos de diálogo y análisis colegiado, resulta imprescindible para coadyuvar a que los futuros docentes establezcan relaciones entre la teoría y la práctica y entender que la práctica educativa es un asunto colaborativo.

Finalmente, si queremos poner en valor una cultura que potencie la colaboración y la visibilización de los equipos docentes, necesitamos comenzar a cultivar, desde la propia formación inicial, la confianza y el diálogo como valores y estrategias que están en la base del trabajo docente. Entendemos que profesionalizar es devolver a los docentes la capacidad de tomar decisiones que los sistemas de control y evaluación han cercenado, de modo que profesionalizar implica necesariamente instaurar una política de la confianza que sustituya a la de la sospecha actual. Naturalmente, la evaluación y la revisión son necesarios, pero con vocación de contribuir a la mejora. Por ello, necesitamos promover una formación de docentes que ponga en valor la importancia de agenciar tiempos y espacios para que los maestros puedan reflexionar de manera sistemática sobre las prácticas educativas y compartir conocimientos en sus contextos naturales de trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasuutari, P. y Qadir, A. (2019). *Epistemic Governance. Social Change in the Modern World*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19150-4>
- Blanco, N., y Sierra, E. (2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. *Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas*, celebrada del 26 y 27 de marzo de 2015 en Almería. Universidad Almería.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez-Roca.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En A., Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27)
- Cochran-Smith, M., y Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of teacher education*, 63(4), 237-244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>
- Cochran-Smith, M. y Reagan, E. (2022). Beyond “best practices”: Centering equity in teacher preparation evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 30(66). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7040>
- Colectivo #EA26 (2020). *Competencia ecososocial para la sostenibilidad*. [Consultado el 17 de junio de 2022] <https://educacionambiental26.com/competencia-ecosocial/>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conferencia de Decanos de Educación Universidades españolas (2021). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente* [Consultado el 17 de junio de 2022] <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>
- Contreras, J. (2013a). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Contreras, J. (2013b). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3). <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Ehren, M. y Baxter, J. (2021). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform. Global Perspectives in Comparative Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344855>
- Fernández Buey, F. (2009). Crisis de civilización. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (105), 41-51.
- Fernández-Enguita, M. (2022). Y la montaña parió un ratón: la propuesta de reforma del profesorado. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-02-08/y-la-montana-pario-un-raton-la-propuesta-de-reforma-del-profesorado.html>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- FOESSA (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*. Cáritas Española.
- FUHEM (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM.
- Fundación Interred (2018). *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar* [https://www.interred.org/sites/default/files/interred\\_centros\\_educativos\\_transformadores.pdf](https://www.interred.org/sites/default/files/interred_centros_educativos_transformadores.pdf)
- Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A., y Jones, M. (2021). The reform of initial teacher education in Wales: From vision to reality. *Oxford Review of Education*, 47(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842180>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. *Boletín del Centro de Documentación Hegoa*, (43), 1-12.
- Herrero, Y. y Rodríguez, V. M. (2017). Un nuevo currículo para afrontar la crisis civilizatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, (477), 62-65.
- Informe Consultora Mc Kinsey (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/>

[how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.pdf](https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/ipcc-en-espanol-publications/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf)

IPCC (2022). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. [Consultado 2 julio 2021]. <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/ipcc-en-espanol-publications/>

Jones, L. y Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 385-397. <https://doi.org/10.1080/0142569930140403>

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (69), 83-102.

Lafuente, A. y Gómez, D. (2020). SlowU: una propuesta de transformación para la universidad. *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*.

Maclure, S. (1993). Fight This Tooth and Nail. *Times Educational Supplement*.

Manso, J. y Moya, J. (Coords.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. ANELE-REDE

Manso, J. (2021). Editorial. El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 1-4. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>

Mayer D. y Oancea, A. (2021). Teacher education research, policy and practice: finding future research directions. *Rev. of Education*, 47(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1853934>

Mies M. y Shiva, V. (2016). *Ecofeminismo*. Icaria.

Ministerio de educación y formación profesional (2019). TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de educación y formación profesional.

Murga, M. A. y Bautista, M. J. (Eds.) (2019). *Gria PRADO. Sostenibilizar el curriculum de la Educación Secundaria*. UNED.

Naraian, S. (2017). *Teaching for inclusion: Eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press.

Norwegian Ministry of Education and Research (2016). Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education. [Consultado el 8 de julio 2022] [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_teacher-education-2025\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf)

Osorio, M. C. (2000). *Ética y educación en valores sobre el medio ambiente para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/boletin11.htm>

- Popkewitz, T. S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro.
- Puleo, A. H. (2019). *Claves ecofeministas para rebeldes que aman la tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Romero, J. y Luis, A. (2006). Restructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 83-122). Octaedro.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), 1-22.
- Roque Molina, M. (2001). La educación ambiental: acerca de sus fundamentos teóricos y metodológicos. Cub@:Medio Ambiente y desarrollo. *Revista electrónica de la Agencia de Medio Ambiente*, 1(1).
- Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Santander: Consejería de Educación.
- Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio en tres universidades europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): Un estudio comparativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, (25). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250005>
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo, digitalización y COVID-19 en educación. *El Diario de la Educación*, 2-11-2020 <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/11/02/filantropocapitalismo-digitalizacion-y-covid-19-en-educacion/>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory into practice*, 22(3), 211-215. <https://doi.org/10.1080/00405848309543063>
- Susinos, T. y Saiz Linares, A. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13.

- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Teachers for future (2021). *Curriculum para una educación ecososocial frente a la emergencia climática*. [Consultado el 27 de junio 2022] <https://teachersforfuturespain.org/curriculum-para-una-educacion-ecosocial-frente-a-la-emergencia-climatica/>
- Torres, A. (2018). El Ministerio de Educación quiere introducir la evaluación del profesorado en la Escuela. Publicado el 12 diciembre de 2018. *El País*. [https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541427968\\_952740.html](https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541427968_952740.html)
- Tröhler, D. (2017). La historia del curriculum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 202-232. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10360>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vicens, L. (2021). La meitat dels que volen ser Mestres no aproven les proves d'aptitud. Publicado el 15 de junio de 2021 en ARA. [Consultado el 27 de junio de 2022] [https://www.ara.cat/societat/meitat-dels-volen-mestre-no-aproven-proves-d-aptitud-pap\\_1\\_4019786.html](https://www.ara.cat/societat/meitat-dels-volen-mestre-no-aproven-proves-d-aptitud-pap_1_4019786.html)
- Wenger, Y. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Whitty, G. (1997). *Teacher Education in England and Wales: Some Findings from the Mote Project*. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>
- Whitty, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Pomares-Corredor.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service education*, 26(2), 281-295.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión docente*, (25), 74-85.
- Zeichner, K. (2021). Critical unsolved and understudied issues in clinical teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>