

Colección: **Diálogo Educativo**

Profesión y profesionalidad docente

Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano

Jesús Manso y José Moya
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -



Colección: Diálogo Educativo

Profesión y profesionalidad docente

© de los textos, sus autores

© de las imágenes:



Iª edición

© ANELE - REDE, 2019.

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-70-7

Depósito Legal: M-9063-2019

Descargar online: <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>

Impresión: PODiPrint

Impreso en Andalucía – España

Índice

Presentación: La Red por el Diálogo Educativo (REDE)	7
Capítulo 1.	11
Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente	
Jose Moya y Jesús Manso	

BLOQUE I. MARCO DEL MODELO

Capítulo 2.	
Modelo de profesión docente consensuado	27
Red por el Diálogo Educativo	
Capítulo 3.	
Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa	47
Lucas Gortazar y Ainara Zubillaga	
Capítulo 4.	
Líneas de actuación dirigidas a la definición de un modelo profesional docente	61
José Moya, Ainara Zubillaga, Florencio Luengo, Jesús Manso, Miguel Costa, Lucas Gortázar, Juan Manuel Moreno, Mariano Fernández Enguita, Martín Varela y Marta Reina	

BLOQUE II. CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE LA REDE

Capítulo 5.	
Colegialidad docente y aprendizaje organizativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente	77
<i>Proyecto Atlántida</i> (Antonio Bolívar y Florencio Luengo)	
Capítulo 6.	
Un ejemplo práctico de programa de inducción y transición profesional docente: el Programa ExE.	91
<i>Empieza Por Educar</i> (Elisa Goñi y Miguel Costa)	
Capítulo 7.	
La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias	103
<i>Grupo ACTITUDES</i> (Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá)	

Capítulo 8.	
Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas	121
<i>Fundación Trilema (Carmen Pellicer y Martín Varela)</i>	
Capítulo 9.	
Propuestas para un nuevo modelo de profesión docente	137
<i>Colectivo Lorenzo Luzuriaga (Aurora Ruiz y Ana Oñorbe)</i>	
Capítulo 10.	
El profesor, la pieza clave de la escuela que queremos	147
<i>Escuelas Católicas (José M^a Alvira, Irene Arrimadas y Eline Lund)</i>	
Capítulo 11.	
Visión sobre el modelo de profesión docente: consideraciones y evaluación de los factores implicados en la educación actual.....	155
<i>Mejora tu Escuela Pública (Ana Hernández Revuelta, secretaria general)</i>	

BLOQUE III. CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

Capítulo 12.	
La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse	167
<i>Juan M. Escudero, Universidad de Murcia</i>	
Capítulo 13.	
Ser docente para un proyecto de vida en común.....	179
<i>Juana M. Sancho-Gil y Fernando Hernández-Hernández, Universidad de Barcelona</i>	
Capítulo 14.	
Escenarios para una nueva profesión.....	189
<i>Carlos Magro Mazo, Asociación Educación Abierta</i>	
Capítulo 15.	
Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión	203
<i>Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid</i>	

CAPÍTULO 13

Ser docente para un proyecto de vida en común

Juana M. Sancho-Gil y Fernando Hernández-Hernández (Universidad de Barcelona)

La promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, por parte de Naciones Unidas en 1948, hace ahora 70 años, marcó un antes y un después en distintos ámbitos sociales, pero sobre todo en la educación. Según el artículo 26:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

Sin embargo, este derecho fundamental, además de encontrarse lejos de estar al alcance de todos y cada uno de los ciudadanos y en igualdad real de condiciones, parece estar deteriorándose en un buen número de países. Como hemos señalado en otro lugar (Hernández-Hernández (2017)) desde final de los años 70 del pasado siglo, la educación, entendida como un derecho que el Estado debe garantizar a todas y cada una de las personas, ha sido cuestionada. De ahí que comencemos explorando de forma breve el contexto de este cuestionamiento para situar el marco en el que se sitúa el debate y las propuestas sobre el sentido de ser docente y su formación.

1. DE LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO UN SERVICIO

Hasta final de la década de 1970, las políticas promovidas por los gobiernos de orientación socialdemócrata pusieron el énfasis y los recursos para que no solo se ejerciera ese derecho, sino para que posibilitara una mayor equidad y movilidad social. Sin embargo, esto comenzó a cambiar cuando las políticas económicas y la nueva ideología social (¡la sociedad no existe, solo el individuo!) de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en los años 1980, apoyadas por instituciones internacionales (Banco Mundial, OECD, Organización Mundial del Comercio) y por académicos como los economistas de la Escuela de Chicago, Milton Friedman y muy especialmente Friederick Von Hayek, cuestionaron el papel del Estado y abrieron la puerta a que la educación pasara de ser un derecho a ser considerada como un servicio. Esta trama se fraguó con la extensión de ideas como que el poder del Estado en la determinación de valores para la Escuela es un atentado a las libertades individuales; que es el libre juego del mercado lo que *debe* llevar a los individuos (las familias) a elegir la escuela que

más les interese, lo que implica que hay que financiar la demanda y no la oferta; que las escuelas tendrían un mejor funcionamiento si se sustituyese la opción democrática por un sistema de mercado para las instituciones educativas; que las escuelas serían mejores si se organizaran, como nos muestran los profesores Miñana y Rodríguez (2003) en su exhaustiva investigación en torno a la educación en el contexto neoliberal, desde “una visión economicista, ligada a la primacía del mercado como la única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo, y considerar la educación como mercancía” (p. 7).

De ello se deriva la propuesta de que la enseñanza *deba* ser una industria o un servicio en un mercado, donde la educación sea ‘la mercancía’ por la que hay que pagar un precio que reportará un doble beneficio, para el cliente y el proveedor. Una consecuencia de esta forma de entender la educación es la identificación que el Banco Mundial hizo entre educación ‘y’ mercado, ‘entre’ escuela ‘y’ empresa, ‘entre’ familia ‘y’ cliente (citado por Miñana y Rodríguez, 2003, p. 13). Y es que al neoliberalismo y las acciones que cada día aparecen a partir de las ‘ofertas’ de formación que realizan empresas multinacionales vinculadas a la industria, la banca o las tecnológicas, no les interesa lo que se enseña o el conocimiento que se genere, sino el beneficio económico que aporte a sus inversores. El ejemplo reciente de Brasil en el que empresas vinculadas a la industria agroalimentaria han comprado algunas de las escuelas consideradas como de referencia de calidad educativa, sería una constancia de lo que argumentamos.

En este marco, nos señalan estos investigadores, aparece la insistencia en el valor de una serie de recetas-soluciones como la organización de la enseñanza y la evaluación por competencias, el aprender a partir de estándares predefinidos que han de guiar la docencia, la comparación de resultados, el establecimiento de clasificaciones de países y escuelas. Todo bajo el argumento de la calidad y la eficacia y con la finalidad de mostrar diferencias que lleven a los consumidores (es decir, a los que pueden consumir) a elegir las opciones más ventajosas.

La reforma que consagra este modelo fue propuesta por el gobierno de George W. Bush, primero como gobernador de Texas y luego como presidente de Estados Unidos, con la aprobación en 2001 de la política *No Child Left Behind Act*. Esta iniciativa legislativa, con la excusa de no dejar ningún niño atrás, abrió la puerta a la estandarización de las relaciones de aprendizaje, a partir de la imposición de pruebas que *medían* los resultados, clasificaban las escuelas, y abrían la educación pública a los intereses privados. Este movimiento que asocia pruebas estandarizadas con rendimiento y calidad de la educación, tuvo (tiene) como primeras consecuencias que el profesorado se dedique sobre todo a enseñar a responder las pruebas y no a llevar a los alumnos a explorar y dar sentido a las relaciones consigo mismos, con los demás y el mundo. Siendo la segunda una profunda desvalorización y precarización del profesorado.

La denominada crisis económica que sigue afectando a las clases menos favorecidas, ha sido la oportunidad para acelerar el cambio apuntado que se inició en los años 1980. Desde entonces, como señala Díez-Gutiérrez (2015), con las políticas de recortes y las ayudas públicas al sistema bancario, se ha transformado la responsabilidad social que se fundamentaba en un triple principio: territorial, fiscal y generacional y donde el Estado era el garante, a través de las aportaciones de todos, de que nadie se quedara sin lo básico, fomentando tanto la responsabilidad individual como, y sobre todo, la colectiva.

El mantra que se repite para justificarlo es que cuanto más se ocupe del Estado de nosotros, menos inclinados nos sentiremos a recurrir a nuestras propias fuerzas. Así se alimenta la praxis de la “competencia” (de países, de compañías, ...), llegando a la esfera individual: cada persona *debe* buscar superar a los otros en el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia para adelantarse a ellos. Lo que alienta la formación del

espíritu emprendedor como una prioridad de los sistemas educativos en los países occidentales. Esta batalla orienta a las personas a “gobernarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual, y que se sintetiza en eslóganes como: “Si no tengo trabajo es porque no soy bastante emprendedor”, “hay mucho paro porque faltan emprendedores”, “deja de perder el tiempo enviando currículos para encontrar trabajo, tú mismo puedes ser autónomo” y “no importa lo que hayas estudiado, sino lo que sabes hacer”.

La consecuencia de lo anterior es que se *debe* mantener la formación a lo largo de toda la vida (long-life training) como garantía o posibilidad de una modalidad de empleabilidad en la que el individuo, como empresa de sí, *debe* superar la condición pasiva de “trabajador” o “trabajadora”, de asalariado o asalariada. Lo que le lleva a considerarse a sí mismo como una “empresa” que vende un servicio en un país de “autónomos”. Para favorecer este modelo económico, que hace desaparecer los vínculos sociales, la equidad y la solidaridad, y que se presenta como una innovación, como se hace patente en el articulado de la LOMCE, aparecen modalidades de formación como el “coaching”, la programación neurolingüística y otros procedimientos vinculados a una “escuela” o un gurú. Su meta es garantizar un mejor dominio de sí mismo, de las propias emociones, del estrés, de las relaciones con clientes o colaboradores, jefes o subordinados. El objetivo de todas ellas es un refuerzo del yo, su mejor adaptación a la realidad. Como ya pusimos de manifiesto en su momento (Hernández, 2006), algunos programas de educación emocional, pueden contribuir a la formación de este tipo de sujeto, al que algunos autores (Laval y Dardot, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015) denominan ‘sujeto neoliberal’.

Estas técnicas de transformación, conjuntamente con las pruebas estandarizadas orientadas a resultados (PISA, evaluación de competencias, ...) -todo lo contrario, a la noción contextual y social del aprendizaje (Phillips, 2014), lanzan un mensaje inequívoco: los recursos necesarios para evolucionar y mejorar se encuentran en uno mismo. Esto tiene como consecuencia llegar a creer que la fuente de la eficacia está en el interior de uno mismo. De esta manera, los problemas, las dificultades, se convierten en una autoexigencia, pero también en una autoculpabilización. De esta manera somos los únicos responsables de lo que nos pasa y las “crisis” se transforman en oportunidades para demostrar la propia valía personal y capacidad de recuperación.

Este enfoque se ha ido configurando como dominante y ha guiado las reformas e innovaciones educativas de muchos países hasta 2015. Pero en el tablero han comenzado a intervenir otros actores con otras agendas que comienzan a definir un movimiento que plantea otro sentido y finalidad de la educación escolar.

2. SE ABRE UNA PUERTA HACIA OTRA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Citamos 2015 porque fue el año que señaló Andy Hargreaves en su conferencia en el Congreso Europeo de Investigación Educativa (ECER 2016) en Dublín, cuando habló del giro que se empezaba a observar en una serie de países y que hoy se articula bajo la denominación de *Atlantic Rim Collaboratory* (ARC) (<http://www.atlanticrimcollaboratory.org/>). Esta red la configuran a día de hoy Aruba, California, Escocia, Finlandia, Gales, Irlanda, Islandia, Ontario, Suecia y Vermont. Estos sistemas educativos buscan promover los valores de equidad, excelencia, bienestar, inclusión, democracia y derechos humanos para todos los estudiantes dentro de sistemas de alta calidad. Si bien consideran que las estrategias básicas en alfabetización, aritmética y resolución de problemas son vitales, también apuntan que, en un mundo de transformaciones económicas, desigualdades crecientes y cambios rápidos, también es importante ampliar y profundizar cómo interpretar y mejorar los sistemas educativos de alta calidad para todos los estudiantes.

Desde esta premisa, y como pudimos comprobar en las presentaciones que en el congreso anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA 2018) hicieron representantes de Escocia, Irlanda y Ontario, en sus prioridades ya no está la competitividad, sino una agenda orientada a favorecer el desarrollo y el bienestar personal y social. Una relación con el conocimiento vinculada con estrategias de indagación y apertura a establecer relaciones, y no para llevarlo a respuestas a pruebas estandarizadas. Esta opción plantea acompañar la formación de quienes, como señala Bauman (2001), se preparan para vivir la vida presente, entendida como “el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables” (p. 158).

Se trata de contribuir a formar a un ser humano que se prepara para vivir, que está viviendo, en una sociedad que piensa en lo común, que no excluye y que procura el bienestar responsable individual, social y del entorno. La formación de este ciudadano, como propone el sistema educativo escocés, se orienta hacia:

- El cuidado: Vivir en un medio acogedor, en un entorno familiar que cuente con ayuda cuando sea necesario.
- La actividad: Poder participar en actividades de juego, recreación y deporte que contribuyan a un crecimiento y desarrollo saludables.
- El respeto: Tener la oportunidad, junto con los educadores, de ser escuchado y participar en las decisiones que les afectan.
- La responsabilidad. Tener oportunidades y estímulos para desempeñar un papel activo y responsable en los entornos por los que transita, contando con la orientación y la supervisión adecuadas y participar en las decisiones que le afecten.
- La inclusión: Contar con ayuda para superar las desigualdades sociales, educativas, físicas y económicas y ser aceptado como parte su comunidad.
- La protección: Sentirse a salvo del abuso, la negligencia o el daño en el hogar, la Escuela y la comunidad.
- La salud: Tener acceso a los más altos niveles posibles de salud física y mental, una atención médica adecuada y apoyo para aprender a tomar decisiones saludables y seguras.
- La capacidad de logro: Ser apoyado y guiado en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la confianza y la autoestima en el hogar, la Escuela y la comunidad. (*Health and Well-Being in Scotland: The Responsibility of All*)¹.

Esta corriente, que todavía es minoritaria, nos ayuda a no olvidar que, cuando se habla de del sentido de la educación en la Escuela, hay que tener presente las visiones (y las agendas) ideológicas, sociales y económicas a las que se vincula y de quienes promueven y prescriben las propuestas, los caminos a seguir. Así como el eco que tiene en los medios de comunicación, y cómo se vehicula a sus posibles destinatarios y / o beneficiarios.

Y es que la Escuela no es un ente aislado, sino que refleja las tensiones de lo que ocurre fuera y cataliza los intereses y relaciones de poder que existen en el mundo. Una de estas tensiones tiene que ver con la necesidad de renovar o cambiar el contrato social, para favorecer el equilibrio de las desigualdades, la asunción de responsabilidades y valorar lo que nos es ‘común’ (Garcés, 2013). Esto supone pensar en la sociedad como un todo entrelazado y considerar el mundo común en el que ya estamos, queramos o no, implicados (Garcés,

1 <https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/Health%20and%20wellbeing;%20Responsibility%20of%20all%20-%20Making%20the%20links%E2%80%A6making%20it%20work>

2013). Lo que nos invita a buscar el bienestar de todos desde una visión de lo común, no ajena a tensiones y conflictos, pero que no considera la relación de los seres humanos con sus realidades de la manera uniforme y silenciosa que quieren quienes ejercen el poder. Esta opción invita, como plantea Garcés, a constituirse en compañía como sujetos críticos que, sin miedo, emprenden una acción capaz de ir más allá de lo que saben, de entrar en contacto con lo que no pueden ver ni prever. Con ello se busca un ambiente de responsabilidad y solidaridad social y cultural que permita el desarrollo personal y social en entornos de confianza mutua.

Todo lo anterior significa que ninguna propuesta de educación es neutral y que hay que decidir su sentido, vinculado no a una moda, sino al proyecto de vida en común que se pretende favorecer para la sociedad. Lo que nos lleva a situar el sentido de la formación del profesorado en este entramado de relaciones e intereses. En los párrafos siguientes lo hacemos tratando de no “perder de vista las interacciones e interconexiones que se producen entre los diferentes componentes del sistema educativo” (Sancho y Hernández, 2004, p. 14).

3. PENSAR EL SENTIDO DE SER DOCENTE (Y SU FORMACIÓN) EN UNA TRAMA DE RELACIONES

La cuestión del sentido de ser docente y de su formación docente y de su lugar en el sistema educativo es un tema que nos ocupa y preocupa (Hernández y Sancho, 1993; Sancho y Hernández, 1993; Sancho, 2000; 2007; 2014; Sancho y Hernández, 2004; Sancho y Hernández-Hernández, 2014; Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2016; Sancho-Gil, Sánchez-Valero y Domingo-Coscollola, 2017, entre otros). Además de que formamos parte de grupos de docentes, en los diferentes espacios del sistema educativo, con los que tratamos de aprender en compañía y generar saber pedagógico (Anguita, Hernández y Ventura, 2010; Abakerli Baptista, 2014; Hernández y Herraiz, 2018).

Desde este marco, hemos de reconocer que venimos de una tradición, y las tradiciones si no se confrontan y cuestionan son difíciles de superar. En nuestro contexto, una postura predominante que los estudiantes que quieren ser docentes de educación infantil y primaria suelen traer a la universidad es que para ser maestra basta ‘con que te gusten los niños’. Mientras que los de secundaria parecen seguir manteniendo que para enseñar lo único que tienen que saber es ‘la asignatura’. En distintas investigaciones hemos cuestionado estas visiones y hemos mostrado la complejidad y responsabilidad de la docencia, así como las distintas dimensiones y tareas que implica esta profesión (Hernández y Sancho, 1993; Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2016) en un mundo volátil, incierto y cambiante (Hernández y Sancho, 2014).

De ahí que, para nosotros, el sentido de la formación inicial de todo docente podría ir encaminada a procurar una base que le permitiera seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida. Comenzando por cuestionar tanto la idea de que ‘una vez tengo el título ya no tengo que seguir estudiando y aprendiendo’ (más allá de las oposiciones) y garantizar que no se acabe concluyendo que ‘la formación inicial no sirve para nada’ (Sancho, 2014). Que lo que importa es la práctica. Quienes deciden dedicarse a la docencia, hasta el momento, vienen configurados por un sistema educativo con unas determinadas visiones del conocimiento, basado en un pequeño conjunto compartimentalizado de asignaturas y orientado, por lo general, a la repetición y la aplicación y una relación pedagógica unidireccional y transmisiva.

De este modo, nuestra primera propuesta consistiría en rediseñar la selección de los candidatos a los estudios de Maestro de Educación Infantil y Primaria y al máster oficial de secundaria. Para ello, iríamos más allá de las pruebas de papel y lápiz y propondríamos distintas situaciones que los candidatos, en grupo, tuvie-

ran que resolver de forma empática y creativa. Después, tendrían que dar cuenta grupal e individualmente del sentido de sus decisiones. Además de considerar su sensibilidad social. Lo que quiere decir tener experiencia en participar en acciones que tengan como finalidad el bienestar de otras personas.

En cuanto a la propuesta formativa (al contenido de grado o máster universitario), entendemos que podría considerar una base de conocimientos que permita a los aspirantes:

- Reflexionar y situar la procedencia de sus concepciones, sus creencias implícitas sobre la educación: ¿por qué piensan cómo piensan? (Mlodinow, 2013).
- Comprender el mundo en que vivimos, los desafíos de su profesión y las dimensiones que la constituyen.
- Considerar el conocimiento disponible sobre el aprendizaje y la educación para superar las inercias y creencias y la reinención de 'innovaciones'.

Porque como argumentó el filósofo Soren Kierkegaard "La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero sólo puede ser vivida mirando hacia adelante".

Parece evidente que la construcción de esta base va más allá de 'las asignaturas y su didáctica' y los agregados de Psicología, Sociología y Practicum, que conforman los grados actuales y guían el máster de secundaria. En otro lugar (Hernández Hernández, 2014) dimos cuenta de una experiencia de formación inicial de secundaria que permitió a los estudiantes involucrarse desde un primer momento en un proceso que les exigía ponerse en juego, no ser espectadores y dialogar de manera constante entre lo que encontraban en los centros y lo que construirían en la universidad. En esta experiencia, que duró más de 10 años, se les ofrecería una visión integrada y problematizada de los saberes considerados necesarios para adentrarse en la profesión docente:

- El saber pedagógico, que conlleva, en este momento de la formación, una mínima capacidad para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la implicación en el aprender, la creatividad y la colaboración, sin primar en demasía la memorización o las tareas de ejercitación.
- La comprensión del papel de las tecnologías, no sólo la digital sino también la artefactual, simbólica, organizativa e incluso biotecnológica, en su propio aprendizaje, en la forma de organizar el aula y los espacios del centro y en el aprendizaje del alumnado dentro y fuera del centro.
- El saber organizativo y colaborativo, con el fin de promover la capacidad para planificar la acción docente más allá de los patrones tradicionales y rutinarios. También para fomentar la predisposición para trabajar en equipo y para aprender de y enseñar a otros docentes.
- La flexibilidad para tener en cuenta que los requerimientos profesionales pueden cambiar varias veces a lo largo de sus carreras, y no entender la profesionalidad como una excusa para resistirse al cambio.
- La apertura que se relaciona con la capacidad de relacionarse con las familias y otros profesionales y entidades de forma que complementen y no subviertan el potencial educativo de cada uno de ellos.

Se trataría en definitiva de una propuesta para contribuir a la formación de docentes con:

- capacidad de pensamiento y acción,

- criterio, no basado en 'las creencias' sino en el análisis de evidencias y relacionado con los problemas educativos emergentes,
- pensamiento crítico, capaz de analizar las luces y sombras de cada situación y propuesta y de ir más allá de las 'modas',
- sentido de lo común, que conlleva una idea de la educación a favor de 'todos' los seres humanos.

Con todo, hay que considerar que el docente, la Escuela, no pueden educar solos (Sancho, 1998). Por lo que resulta imprescindible entender que el profesorado es solo un nodo (y no el que más influencia detenta) de la amplia y compleja red de una sociedad que tiene que decidir y luchar por el tipo de educación y el presente-futuro que desea para todos y cada uno de los ciudadanos.

4. LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES Y LOS POLÍTICOS

Como también hemos planteado en ocasiones anteriores (Sancho y Hernández, 1993; Sancho, 2007), resulta imposible una transformación y mejora fundamental de la formación inicial de los docentes, si no tomamos en consideración la situación de quienes tienen el poder y la responsabilidad de promoverla. Así que, para acabar este capítulo, nos referimos brevemente los dos estamentos más directamente implicados.

Como hemos argumentado, no podemos dejar de tener en cuenta la historia profesional y formativa de las personas que hoy nos dedicamos a la formación inicial de estos docentes. Aquí habría que considerar nuestra capacidad y predisposición para transitar de una noción de educación creada en el siglo XX, a una que responda a los retos del siglo XXI. En particular, las visiones del conocimiento (en general disciplinar, factual y declarativo), la comprensión de quiénes son y cómo aprenden los estudiantes hoy, el sentido de las relaciones pedagógicas y el papel de la evaluación (¿del aprendizaje o para el aprendizaje?).

En cuanto a los responsables de las políticas educativas, de la adjudicación de los recursos y de la promoción de determinados discursos sobre la educación, les pediríamos que manifestasen claramente el sentido que dan a la educación (¿sólo para unos cuantos o para toda la población? ¿solo para quienes ya 'salen educados de casa' o para el conjunto de los ciudadanos y ciudadanas?). Y que consideren y habiliten medios para poder evaluar sus actuaciones, la coherencia entre lo que dicen, lo que legislan y lo que son capaces de llevar a la práctica.

En definitiva, lo que planteamos en una propuesta para ser discutida de la forma más amplia posible superando las tradicionales relaciones de poder.

5. PARA SEGUIR DEBATIENDO

Lo anterior plantea una bifurcación que lleva a escoger qué camino tomar. Elegir ante esta dualidad que se interfiere y afecta a todos y cada uno de los miembros de una sociedad no ha de ser solo la opción de un gobierno y de un partido, sino la de quienes piensan, como ha sucedido en algunos países, en lo común y en un presente-futuro que se va revisando y que no se deja llevar por la urgencia de lo inmediato.

De aquí que nuestra opción es la de acompañar la formación de un ciudadano que se prepara para vivir, que está viviendo en una sociedad que piensa en lo común, que no excluye y que procura el bienestar individual, social y con el entorno.

AGRADECIMIENTOS

ESBRINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248): <http://esbrina.eu>

REUNI+D -Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-RED): <http://reunid.eu>

REFERENCIAS

Abakerli Baptista, M. A. (2014). Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Se puede acceder desde: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65287>

Anguita, M., Hernández, F., y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. Cuadernos de Pedagogía, 400, 77-80.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. Revista Iberoamericana de Educación, 68 (2), 157-172.

Garcés, M. (2013). El compromiso. Barcelona: CCCB.

Hernández, F. (2006). Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo. Cuadernos de Pedagogía, 360, 94-99.

Hernández Hernández, F. (coord.) (2014). Aprender a ser docente de secundaria. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, F. (2017). Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal. Revista Catalana de Pedagogia, 12, 17-37. DOI: 10.2436/20.3007.01.93

Hernández, F., Herraiz, F. (coord.) (2018). Aprender en compañía. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.

Laval, Ch., y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

Miñana, C., y Rodríguez, J.G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Dins Restrepo Botero, D.I. (ed). La falacia neoliberal. Crítica y alternativas (pp. 285-321). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona: Crítica.
- Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293
- Sancho, J. M. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M. Sancho y M. Area (coord.), *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 17-43.). Murcia: Editorial K R.
- Sancho, J. M. (2000). ¿Entretener, enseñar, educar? La formación del profesorado en la Sociedad de la Información. *Revista Pedagógica Tabanque*, 14, 139-152.
- Sancho, J. M. (2007) La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 58-61.
- Sancho, J. M. (2014). Fundamental e irrelevante. Las paradojas de la formación del profesorado. En M. A. Flores y C. Coutinho (org.), *Formação e trabalho docente: diversidade e convergencias* (pp. 17-34). Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (1993). Quiénes son y qué piensan los formadores. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 91-94.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (2004). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*, 10 (1), 9-40.
- Sancho, J. M., y Hernández-Hernández, F. (coords.) (2014). *Maestros al vaivén Aprender la profesión de docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho-Gil, J. M., y Correa-Gorospe, J. M. (2016). Aprender a enseñar: La constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. *Movimento*, 22(2), 471 - 484. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58298>
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. DOI: 10.1080/02619768.2017.1320388
- Sancho-Gil, J.M., y Hernández-Hernández, F. (2108). Pensar la formación del profesorado vinculada a las finalidades de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 52-57.