

**RETOS DE FUTURO EN LA FORMACIÓN DEL  
MAGISTERIO. UNA MIRADA PEDAGÓGICA.**

Future challenges in teacher training.  
A pedagogical look.

**Ramón López Martín.**

Universidad de Valencia, España

rlopez@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032143>**RESUMEN**

La literatura pedagógica de las últimas décadas ha puesto de manifiesto la importancia de la labor del magisterio en la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar; la adecuada formación de maestras y maestros, en consecuencia, ha pasado a ser un desafío pedagógico de primer orden. En este trabajo queremos ofrecer un conjunto de reflexiones de carácter pedagógico sobre algunos escenarios de capacitación que consideramos ineludibles en la futura formación del magisterio. La consolidación del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, la transmisión de valores de ciudadanía y convivencia democrática, la defensa de la inclusión, la apuesta por la innovación y la reflexión constante de la práctica, la importancia del trabajo en equipo, o ganar el desafío digital, son algunas de estas directrices que consideramos irrenunciables en una adecuada formación del magisterio para el siglo XXI.

**Palabras claves:** Formación del magisterio; labor docente; práctica escolar; educación primaria.

**ABSTRACT**

The pedagogical literature of the last decades has highlighted the importance of the work of teachers in improving learning and school performance; the proper training of teachers and teachers, consequently, has become a pedagogical challenge of the first order. In this work we want to offer a set of reflections of a pedagogical nature on some training scenarios that we consider unavoidable in future teacher training. The consolidation of the teaching-learning model by competencies, the transmission of values of citizenship and democratic coexistence, the defense of inclusion, the commitment to innovation and constant reflection on practice, the importance of teamwork, or winning the digital challenge, are some of these guidelines that we consider necessary in an adequate teacher training for the 21st century.

**Keywords:** Teacher training; teaching work; school practice; primary education.

## INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas de la centuria actual hemos asistido a la confirmación del interés en el estudio del papel desempeñado por el profesorado, en general, y en la importancia de la tarea pedagógica del magisterio, en particular, a la hora de impulsar la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos. No solo a nivel internacional, sino en el contexto de las políticas nacionales, encontramos una buena cantidad de documentos e informes de la literatura pedagógica que centran su objetivo en el análisis del sentido y significado de la identidad profesional del docente, en su papel de liderazgo a la hora de apoyar la vertebración de nuestras sociedades, en los aspectos vinculados a su formación y las competencias que deben desarrollar, en los sistemas de acceso y promoción en el ejercicio de la profesión, en las posibilidades de reciclaje y formación permanente, o en las circunstancias sociales y laborales vinculadas a su carrera profesional.

Desde una mirada pedagógica en la que queremos sustentar nuestro trabajo, de esa amplia temática anunciada, quizás sean los aspectos formativos los que despiertan un mayor interés. Somos conscientes de las dificultades, y aun de los riesgos, que supone plantearse en un trabajo con estas limitaciones, sobre todo espaciales, el estudio de una temática de por sí permanente e inacabada, como es la búsqueda de una adecuada formación para el ejercicio profesional docente, aunque en nuestro caso se refiera, con carácter de exclusividad, al nivel primario, es decir, a las maestras y maestros.

Parece necesario, por tanto, incidir en una serie de clarificaciones preliminares: de una parte, conviene atender el principio de que estamos ante un escenario pluridimensional, de carácter sistémico, que exige plan-

teamientos holísticos, en la medida en que en su consideración intervienen toda una serie de elementos interrelacionados de diferentes niveles, de difícil, cuando no imposible explicación segmentada, como son los requisitos para la elección de los contingentes de estudiantes, la formación adquirida, las circunstancias sociolaborales en las que desarrollan su profesión, los incentivos para el desempeño de la carrera profesional, etc.; por otro lado, hay que ser conscientes de que los análisis generales no pueden contemplar las diferencias e inequidades de la situación del magisterio en las distintas regiones y territorios, por lo que será necesario un ejercicio de adaptación de los principios generales aquí expuestos a esa desigualdad de situaciones específicas, tanto dentro de los países como entre ellos, máxime si se quiere hacer una lectura desde la situación de América Latina y el Caribe.

Y aun hay más. Hablar del futuro es siempre algo comprometido y que asume múltiples riesgos en las sociedades del cambio vertiginoso e incertidumbre en las que vivimos, en la medida en que -difícilmente- podemos ser capaces de adivinar las exigencias de las próximas décadas a las que deberán enfrentarse los actuales postulantes a la labor docente. Bien es cierto, que el futuro no se construye desde la nada, en la tristeza del vacío; emerge proyectado/deseado a través del presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios y desafíos venideros, también los de la adecuada formación del magisterio para el siglo XXI, contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del por-venir y, en consecuencia, sustentar algunos principios rectores por los que creemos deberá caminar dicha formación.

Así pues, lejos de la arrogancia, académica y personal, de presentar un trabajo que atienda todas y cada una de las circunstancias preliminares

mencionadas en esta introducción, como decíamos con una inter-influencia inexcusable (la alteración de un elemento supone la modificación de todo el sistema), el objetivo de este artículo no tiene mayor pretensión que invitar a la sociedad, en general, y a la comunidad educativa, en particular, a reflexionar sobre una serie de espacios de capacitación que, desde una mirada pedagógica, pensamos deberían contemplarse en la actual formación de nuestros maestros y maestras. Repensar el mañana nunca ha tenido más sentido que en los momentos de actualidad que vivimos y en el contexto de las exigencias socio-pedagógicas del presente.

## NUEVOS TIEMPOS PARA LA DOCENCIA

A nadie escapa la importancia del “papel clave de la formación inicial” (Montero, 2006) en el largo camino de ser y hacerse docente. En la actualidad, afortunadamente, han quedado atrás los tiempos del “arte y oficio de enseñar” como elemento exclusivo de conformación de la identidad profesional docente, donde el conocimiento formal de la disciplina, es decir, el saber, asumía por sí mismo la capacidad de ser enseñado, siendo el maestro la única fuente experta de conocimiento, sin necesidad de asumir una mayor cualificación en competencias y habilidades. Hoy, sin duda, las tendencias son otras (Imbernón, 2020): la formación de maestros no puede limitarse a una simple preparación para una actividad técnico-práctica, por lo que estamos ante un nuevo tiempo para la docencia.

La tarea de formación de los docentes ya no consiste -exclusivamente- en capacitarlos para transmitir saberes y estructurar la cultura dominante; en la actualidad, se ha ido configurando un nuevo perfil del profesional docente (Pérez Gómez, 2010), un renovado “escenario para un nuevo oficio” (Perrenoud, 2004), en el que hemos pasado de entender

el profesorado como un simple transmisor de saberes, conocimientos y contenidos instructivos a un profesional que deberá diseñar entornos que faciliten los procesos de aprendizaje; de ser considerados como una única fuente de sabiduría de la que debieran contaminarse sus estudiantes, a un educador en el sentido más pedagógico del término; de un docente centrado en su aula a un profesional que deberá implicarse en el funcionamiento del centro y en las relaciones con el entorno escolar.

En lo que va de siglo, los organismos internacionales del ámbito de la educación han incidido en estas circunstancias y redoblado el interés sobre el sentido identitario de la figura del docente y su influencia en la mejora de la calidad educativa (Tiana, 2013). La OCDE (2005), en un estudio desarrollado en los primeros años de la centuria actual sobre las principales tendencias de la profesión docente, con participación de 25 países, llegó a la conclusión de la conveniencia de impulsar el atractivo de la profesión docente, especialmente en el nivel primario de los sistemas educativos, seleccionando adecuadamente a los candidatos, ofreciéndoles una formación en conocimientos y habilidades adaptada a las nuevas necesidades sociales y pedagógicas, así como consolidando la capacidad de retener a los mejores en el ámbito de la docencia, como garantía de enfrentarse adecuadamente a los retos anunciados. Dos años más tarde, la consultora McKinsey & Company, en su mediático informe sobre la calidad educativa (Barber & Mourshed, 2007), insistía en situar el foco en el profesorado, haciendo famoso el principio programático de que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. No entraremos aquí en las críticas recibidas, al entenderse que responsabiliza al profesorado en exceso, según algunos en exclusiva, obviando otros factores tan decisivos como el propio profesorado, en la mejora de los procesos formativos.

En cualquier caso, se ha ido conformando la sensación, muy extendida en la actualidad pedagógica, de que una de las claves para la mejora del desempeño de nuestros docentes, junto a los esfuerzos por mejorar su condición laboral y el prestigio social de su profesión, reside en la capacidad académica para atraer y retener en la docencia profesional a los mejores estudiantes, en la medida en que serán capaces de aprovechar con mayor rendimiento la preparación recibida en el formación inicial (OCDE, 2018a y Comisión Europea/Eurydice, 2021). En esta dirección, el número de países europeos y de la OCDE que han establecido procedimientos de selección previos a la entrada de las instituciones de formación inicial docente, como una medida encaminada a garantizar el principio mencionado, no ha parado de crecer en los últimos años (Egido, 2020); por otro lado, en buena parte de los países occidentales, caso de España, asistimos a una continua revisión de las necesidades formativas del magisterio, en lo que acertadamente Imbernón y Colén (2015) han denominado “una reforma siempre inacabada”.

El reciente informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022: 92), en el que se propone la construcción de un “nuevo contrato social para la educación”, añade un paso más, al señalar al docente como un agente de transformación social. En el cap. V, titulado “el trabajo transformador de los docentes”, incide en esa responsabilidad como inherente a su labor profesional: “Para que los docentes puedan contribuir a un nuevo contrato social para la educación, es necesario introducir cambios importantes en las políticas que rigen la selección, la preparación y la trayectoria profesional, así como la organización de la propia profesión. La colaboración no debe limitarse a cargar en los profesores mayores responsabilidades, sino que deben recibir apoyo y recursos financieros”.

Y no ha de extrañar esta profusión a la hora de emitir informes y documentos por parte de los organismos internacionales sobre la responsabilidad del profesorado en la mejora educativa, toda vez que la llamada “cultura de evaluación” instalada por la profusión de las pruebas y estudios internacionales, entiéndase el *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), por poner los ejemplos más conocidos, o las pruebas regionales, caso de los *Estudios Regionales Comparativos y Explicativos* (ERCE), si atendemos al escenario latinoamericano, han resaltado los aspectos ligados a la adecuada formación del profesorado como uno de los elementos de mayor impacto, no solo en el rendimiento estudiantil, sino en la mejora de los sistemas educativos.

Si nos centramos en el contexto de América Latina y el Caribe, igualmente debemos hacer un ejercicio de selección y síntesis, dada la cantidad de documentación editada en estos últimos años y dirigida a poner de relieve la importancia de la formación de maestros y maestras, así como la necesidad de recuperar el liderazgo social y pedagógico de la profesión docente. En esa dirección, se explica el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), bajo el sugerente título *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* (Elacqua, Hinapié, Vegas y Alonso, 2018), en el que quedan confirmados los datos de PISA (OCDE, 2019) y ERCE (UNESCO, 2015), sobre el deficiente desempeño académico que demuestran los estudiantes postulados para ser profesores, lo que pone de manifiesto, a su vez, la desvalorización de la docencia por la que atraviesan buena parte de los países latinoamericanos y del Caribe<sup>1</sup>. Prestigiar la pro-

<sup>1</sup> Los datos de PISA y ERCE, cuyas referencias encontrará el lector en el apartado de referencias bibliográficas, pueden completarse con el estudio *Docentes en Iberoamérica* (OCDE, 2018b).

fesión, “elevar la calidad de la formación y el desempeño de los docentes en el aula se ha convertido en una de las piezas centrales de las reformas educativas”, como pone de manifiesto el informe del *Instituto Internacional para el Planteamiento de la Educación de la UNESCO* (IIEPE), bajo la dirección de Vezub (2019). Por si esto fuera poco, la situación pandémica del COVID-19, aun a falta de una evaluación definitiva sobre su impacto en el deterioro del rendimiento escolar, parece haber tenido consecuencias ciertamente perniciosas en la situación comentada (López Martín, 2022).

Quizás sea el Proyecto *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, desarrollado durante el decenio 2010-2020, la documentación más completa e ilustrativa para la situación educativa y del magisterio en los países iberoamericanos. De las 11 variables analizadas, la Meta General 8ª, bajo el título de “Fortalecer la profesión docente”, monitorea la situación de los profesionales de la docencia de los diversos niveles de los sistemas educativos iberoamericanos, registrando la evolución acontecida durante la década estudiada, al ofrecer una serie de informes bianuales, de enorme riqueza en cuanto a datos y cifras, sobre cuestiones como los porcentajes de docentes en ejercicio que poseen titulación y acreditación oficial, las posibilidades de formación continua, la participación en programas de innovación, etc.<sup>2</sup>. Además de esta documentación de signo cuantitativo, el proyecto ofrece informes sobre temas específicos que, en el caso de la temática que nos ocupa, abordan cuestiones como el *Desarrollo profesional docente* o el *Liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*<sup>3</sup>.

2 En <https://oei.int/coleccion/programa-metas-educativas-2021> pueden consultarse la exhaustiva documentación generada por dicho Proyecto.

3 <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion> y <https://www.oei.es/>

En el caso español, aunque también aquí debemos de huir de la tentación a la exhaustividad, encontramos estudios y documentos que recientemente abordan la necesidad de repensar la función docente y, especialmente, la exigencia de renovar la formación de los maestros. Entre otros, cabe mencionar el *Libro Blanco de la Profesión Docente* (Marina, Pellicer y Manso, 2015), los textos del colectivo “Por Otra Política Educativa” del *Foro de Sevilla*<sup>4</sup>, la propia documentación generada por la Conferencia de Decanos/as de las Facultades de Educación de las universidades españolas<sup>5</sup>, los informes del programa de las universidades catalanas sobre *Millora i Innovació de la Formació de Mestres* (MIF)<sup>6</sup>, las investigaciones del grupo de estudios de Palma<sup>7</sup> o los trabajos de la *Red por el Diálogo Educativo* (REDE) (Manso y Moya, 2019), en la que pueden encontrarse análisis y propuestas de futuro referidas a los distintos aspectos de la profesión docente.

Así pues, en el marco de esta creciente preocupación por la mejora de la formación docente, desarrollada tanto desde la perspectiva internacional como regional, es en el que queremos situar nuestra propuesta de una serie de escenarios de capacitación que, desde una mirada pedagógica, nos parecen inexcusables para el adecuado desempeño del magisterio en el siglo XXI.

[uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf](https://uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf).

4 <https://porotrapoliticaeducativa.org/Especialmente-el-documento-El-profesorado-y-su-formacion-como-actores-necesarios-y-comprometidos-en-la-educacion-publica> (<https://porotrapoliticaeducativa.org/2014/03/20/documento-a-debate-sobre-el-profesorado/>) y “El profesorado, su formación y el trabajo educativo” (<http://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>).

5 <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

6 <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>

7 Grupo Palma. (2018). La Universidad y la formación inicial del profesorado. [http://www.grupalmaedu.org/documento\\_grupo\\_palma.pdf](http://www.grupalmaedu.org/documento_grupo_palma.pdf)

## RENOVADOS ESCENARIOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Hace tan solo unos años, atendiendo a una amable solicitud del Fondo Editorial *Nova Science Publishers*, publicábamos un trabajo con el título *Un nuevo maestro para una nueva escuela*. Hacíamos referencia, en esa ocasión (López Martín, 2020a), a las necesidades de formación que deberían asumir los docentes de nivel primario si albergaban la aspiración de cumplir el objetivo de ser útiles en la construcción de una renovada escuela, en la medida que lo exigían las sociedades actuales; argumentábamos, entonces, la conveniencia de impulsar un cambio en el sentido identitario del concepto de maestro, constatando un cierto agotamiento en el formato tradicional de la preparación del profesorado. Por si esto fuera poco, las consecuencias de la sufrida pandemia Covid-19, con el confinamiento de la ciudadanía y el cierre repentino de las instituciones docentes, con incidencia especialmente extensa en algunos países, han acelerado la necesidad de repensar el futuro y articular una reflexión profunda sobre el relato pedagógico que deberá presidir el por-venir. También en esta circunstancia, se ha resaltado la importancia de la centralidad del papel del profesorado y de su adecuada formación (López Martín, 2020b).

En este contexto, y con las limitaciones y precisiones manifestadas en la introducción, queremos plantear algunos escenarios formativos que, a nuestro juicio, deberán completar la capacitación del magisterio del siglo XXI. Más allá de reforzar los tradicionales ejes de formación para la docencia, es decir, el dominio de los saberes a impartir y contenidos conceptuales de la materia a transmitir, el manejo de metodologías pedagógicas y didácticas adecuadas para su enseñanza, o la importancia de implementar un tutorizado periodo de prácticas de inducción que faciliten el acceso a la profesión, entende-

mos que la consolidación del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, la transmisión de valores de ciudadanía y convivencia democrática, la defensa de la inclusión, la apuesta por la reflexión constante de una práctica innovadora, la importancia del trabajo en equipo, o el reto de ganar el desafío digital, son algunos de los principios rectores, inexcusables para nosotros, en los que articular dicha formación. Es evidente que no son todos los que deberán estar, pero están algunos de los que deberán ser. Dedicemos unas pequeñas reflexiones a cada uno de ellos.

### 1.- El aprendizaje de competencias como centro del proceso de enseñanza.

En la actualidad pedagógica que vivimos nadie discute la apuesta por la centralidad del estudiante como eje neurálgico en los procesos de formación en competencias, lo que ha venido a reforzar la exigencia de orientar las metodologías didácticas a repensar los estilos de enseñar y las maneras de aprender. Desde que la OCDE, a finales de los 90 del siglo pasado, puso en marcha el "Proyecto DeSeCo (*Design and Selection of Competencies*)", identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación, en la medida en que representan los aprendizajes clave para el ejercicio de una ciudadanía activa, la incorporación a la vida laboral y el desarrollo de un aprendizaje a la largo de toda la vida, los diseños curriculares de la educación obligatoria han ido adaptando sus diseños a lo que el maestro debe enseñar y el alumno aprender (Rychen & Salganik, 2003). "En lugar de enseñar a nuestros niños a saber -escribe A. Beard (2019: 408)-, necesitamos enseñarlos a aprender".

Como consecuencia de este planteamiento, la tarea del docente deberá asumir profundas transformaciones: deberemos capacitar a los futuros maestros en el manejo

de todo un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan a sus estudiantes el dominio de las herramientas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, actualizando sus conocimientos a medida que las necesidades se lo vayan exigiendo. Si la sociedad, en general, y el magisterio, en particular no se siente capaz de seguir el ritmo de crecimiento de los saberes y contenidos, si nos es prácticamente imposible conocer las herramientas de desempeño vital que deberán manejar nuestros estudiantes 10/15 años después, lo mejor que podemos hacer es equiparlos con un conjunto de habilidades competenciales y herramientas que les posibiliten vivir plenamente como ciudadanos del siglo XXI y afrontar los retos y desafíos que su propia evolución personal y profesional les vaya planteando.

Ahora bien, no nos llevemos a engaño. Hay que mencionar -si quiera- que el paradigma de las competencias ha recibido profundas críticas (Gimeno, 2008 y Bolívar, 2010, entre otros)<sup>8</sup>, algunas de las cuales con cierto sentido pedagógico. Aun cuando las limitaciones del trabajo no nos permiten entrar en el extenso contenido de dichas críticas, si queremos expresar con claridad que nuestra defensa del modelo de aprendizaje por competencias no significa, bajo ningún concepto, la renuncia a asumir la importancia del conocimiento y la necesidad de que la escuela impregne a los alumnos de los contenidos propios de la cultura general de la civilización

8 El extremismo exacerbado de los “apóstoles” a favor y en contra del modelo de enseñar por competencias, ha llevado a una cierta crítica en el seno de la pedagogía, interesadamente utilizada desde movimientos ideológico-mediáticos, en los que parece haber un enfrentamiento excluyente entre términos como “competencias y contenidos”, “nueva pedagogía y renuncia a la cultura del esfuerzo”, “metodologías innovadoras y abandono de la razón de instrucción escolar”, “actitudes de motivación y falta de rendimiento”, etc. En esta dirección de asumir aciertos y errores, y con una clara mirada hacia delante, estamos preparando un trabajo, de próxima publicación, bajo el título “Me confieso pedagogo. Alegato en favor de la nueva Pedagogía”.

a la que pertenece, a través -entre otras herramientas- del esfuerzo permanente del estudiante en su aprendizaje. Centrar el foco en la actividad del estudiante y su proceso de aprendizaje autónomo, no puede significar la merma en la importancia del papel del profesor y la puesta en valor del propio proceso de enseñanza; igualmente, la indiscutible necesidad de preparación del componente de destreza didáctica del profesorado, no puede conllevar el desprecio del dominio -asimismo inexcusable- de los contenidos disciplinares de la materia a impartir por parte del docente.

## **2.- La convivencia y la construcción de una ciudadanía democrática como objetivo**

El maestro del siglo XXI deberá ser, ante todo, un educador; la escuela no solo está obligada a transmitir contenidos tradicionales vinculados a la instrucción, sino que deberá impulsar un profundo compromiso democrático preñado de valores cívicos y morales. La contribución a la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, así como el firme desarrollo del aprendizaje de la convivencia, son dos aspectos cruciales en las propuestas escolares para el Tercer Milenio (López Martín, 2018a), bajo el pleno convencimiento de que “el ciudadano en una democracia se hace, no nace” (Bolívar, 2016: 70). La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales.

Y en esta tarea pedagógica de preparar el llamado “oficio de la ciudadanía”, la convivencia, la capacidad de interactuar con el otro, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre

culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, étnico, cultural... y en cuanto a capacidades, intereses y posibilidades, se presenta como uno de los medios más adecuados para alimentar la vertebración ciudadana. Entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, exige un renovado ecosistema escolar y un maestro debidamente formado en la dirección anotada.

El profesorado, en consecuencia, deberá saber y saber enseñar a participar, a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011). El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la gestión de la autonomía pedagógica de los centros docentes, entre otros aspectos, nos parecen algunas de las líneas de actuación formativa preferente a desarrollar en este futuro pedagógico del magisterio.

### **3.- La apuesta por una educación inclusiva**

Las políticas educativas, en general, y la escuela como tramo obligatorio de la educación, en particular, debe convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar, tanto individual como colectivo, a toda la ciudadanía; a esta dignidad en las condiciones de vida, debemos añadir el reconocimiento de sus libertades y derechos fundamentales de la totalidad de la ciudadanía y, sobre todo y ante todo, la capacitación pedagógica para el pleno ejercicio de esos derechos y libertades. No hay

plenitud de derechos sin educación, en la medida en que ésta es el derecho más básico y la puerta de entrada para la puesta en acción de todos los demás. La pretendida “educación de calidad para todos en el 2030”, como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la *Agenda 2030*<sup>9</sup>, pasa por no dejar nadie atrás y trabajar por trascender la igualdad de oportunidades en una clara defensa del principio de oportunidades para la igualdad.

Y esta llamada a la equidad (Echeita, 2019), entendida como un conjunto de políticas inclusivas transversales que debe afectar a la totalidad de los elementos conformadores del currículum y su conexión con el entorno social, pasa por capacitar al docente, además de las habilidades genéricas en competencias específicas (Rouse, 2010), que permitan una adecuada gestión de las políticas y prácticas en favor de la igualdad, en cultivar una acusada sensibilidad hacia las diferencias, en la preparación para el liderazgo de grupos heterogéneos en contextos diversos y complejos, en fomentar una predisposición positiva ante el reto de la gestión de la diversidad, en disponer de herramientas que impulsen la participación de todos los estudiantes y les hagan sentirse partícipes de un sentimiento de pertenencia al grupo comunitario.

Construir ciudadanía es apostar por la educación, con el objetivo expreso de alimentar la convivencia democrática y la puesta en práctica de toda una serie de valores cívicos, entre los cuales la equidad, la capacidad de ofrecer oportunidades en función de las necesidades de cada cual, se presenta como el principio básico a defender e impulsar desde la esencia de lo escolar.

### **4.- El reto de la innovación y de la creatividad**

La adecuada formación del magisterio pasa, sin duda, por capacitar

<sup>9</sup> <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

al futuro docente en el escenario de la innovación, por esa capacidad intencionada, reflexionada, planificada de impulsar la adaptación al cambio constante; una actitud proactiva, una sensibilidad especial de carácter permanente para convertir la necesidad de cambio en oportunidad de mejora. Y este impulso de la creatividad y la innovación (Martínez y Jonloch, 2019), al margen de otros elementos necesarios, se sustenta en la exigencia de aprender competencias para repensar tu propia práctica; asumir todos aquellos recursos que nos lleven a enseñar mejor y aprender mejor.

Está muy extendida la idea de que las instituciones docentes, como espacios sociales, construyen una cultura propia capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de su funcionamiento interno. Esta cultura escolar se conforma en la interrelación de tres elementos básicos: los discursos (reflexión teórica de los expertos), las normas (directrices legales de los gestores) y prácticas docentes (hábitos de la pragmática del oficio). En la medida en que este último eslabón de la cadena de determinación curricular (la práctica) se ve alimentada de los otros dos niveles (teorías expertas y normas legales), la predisposición al cambio, a la mejora, en definitiva, a la innovación es mucho mayor (López Martín, 2018b). No obstante, en algunos casos, los docentes blindan su círculo de bienestar, se refugian en la tradición gremialista de esa cultura escolar, se hacen resistentes al cambio, practicando tradiciones tan antiguas como “enseñar como me enseñaron”. Esta asunción de prácticas acomodaticias significa la muerte de la innovación y la imposibilidad de caminar hacia la mejora constante de la calidad educativa.

Resulta irrenunciable para el maestro del siglo XXI dominar el escenario de la innovación y la creatividad, el poner en valor el ejercicio de habilidades para aprender a des-

aprender las rutinas y las tradiciones en que está basada buena parte de la cultura escolar; aprender a desaprender para reemprender bajo un diálogo constante entre las experiencias de tu propia práctica y los códigos del pensamiento pedagógico, tal como propone Sennett (2008) en su metáfora del “profesor artesano”. Esta reflexión sobre la práctica, no significa otra cosa que dar más importancia al proceso que a los resultados; deconstruir y reconstruir el curriculum de manera permanente y adaptarlo a las formas de aprendizaje de los estudiantes; buscar metodologías novedosas y participativas; dar voz al estudiante desterrando el perfil de alumno espectador para involucrarlo en la totalidad del ecosistema escolar; ofrecer herramientas que ayuden a transformar la información en conocimiento comprometido; apostar, en definitiva, por el aprendizaje del estudiante como núcleo del proceso formativo.

No debemos olvidar, el carácter de creador de conocimiento que, a través de sus experiencias y prácticas escolares, en continuo diálogo con la formación teórica alcanzada, le otorga al docente del futuro el último informe de la UNESCO (2022), ya citado en la introducción de este trabajo. A. Schleicher (2018: 69-70), Director de Educación de la OCDE, en una de sus últimas publicaciones, *Primera Clase*, con gran aporte de datos y análisis de documentación, argumenta cómo los sistemas educativos de alto rendimiento “han pasado del control administrativo y la rendición de cuentas a métodos profesionales de organización del trabajo. Motivan a sus profesores para que sean innovadores, para que mejoren su propio desempeño y el de sus compañeros y para que continúen con el desarrollo profesional que lleve a una mejor práctica. En los mejores sistemas de educación, el énfasis no se encuentra en mirar hacia arriba dentro de la administración del sistema de educación. En su lugar, se trata de mirar hacia el exterior, hacia el siguiente pro-

fesor o el siguiente centro educativo, de forma que se cree una cultura de colaboración y redes sólidas de innovación”.

### **5.- El destierro de la individualidad**

Tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; en el futuro debemos hacerlo justo al revés: dar respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. Y es que la cultura profesional de los docentes ha venido presidida por una tendencia acusada al aislacionismo: soportamos aprender de otro, pero nos resulta difícil aprender con otros. Sin embargo, hoy en día, la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindible colectivo, y aun cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer ese trabajo cooperativo, es irrenunciable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales, de compartir escenarios de buenas prácticas y de estrategias docentes para transmitir estas actitudes a sus alumnos.

Resulta necesario, por tanto, preparar al profesorado para enseñar a compartir dudas, contradicciones, fracasos, éxitos, etc. (Izquierdo, Asensio, Escarbajal y Rodríguez, 2019). La profundidad del verdadero cambio educativo tiene lugar cuando la formación deja de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo. Pensar tu propia práctica, en el marco de una adecuada cultura de evaluación del docente y su ejercicio práctico es, como decimos, un elemento imprescindible, seguramente no suficiente,

pero inexcusable para la mejora de la calidad educativa.

### **6.- Ganar el desafío digitalidad**

El paradigma de cambio vertiginoso en el que están instaladas las sociedades del siglo XXI se evidencia de forma más patente, si cabe, en el ámbito del conocimiento y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (y también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de “revolución tecnológica” sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano. Sea como fuere, lo cierto es que vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad y que la digitalización ha llegado al mundo escolar, sin duda, para quedarse (García Aretio, 2019).

No resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos recursos educativos; dicho de otro modo, apostamos por integrar las nuevas tecnologías en la docencia, que no la docencia en las herramientas tecnológicas. Coincidimos con Pedró (2017: 22), cuando apunta que “la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas”. Por otro lado, la situación producida por la COVID-19, con el cierre de instituciones educativas y la imperiosa necesidad de utilización de la tecnología, ha puesto todavía más -si cabe- el foco en la ineludible preparación de toda la comunidad educativa para un uso pedagógico de la misma.

Resulta imprescindible, por tanto, capacitar al futuro docente en el uso creativo (subrayo lo de creativo), y no simplemente instrumental, de las competencias digitales, al objeto de pasar de “consumidor” a “prosumidor”: no basta con el aprendizaje del uso técnico de la tecnología, sino que debe ser una herramienta pedagógica al servicio del impulso de un aprendizaje más eficaz e igualitario para todas y todos. La propia UNESCO (2023: 32) en su último *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, con el propósito de evaluar la distancia que queda por recorrer para alcanzar los objetivos educativos de 2030, dedicado a las virtudes y riesgos de la tecnología en el escenario escolar, “recomienda que la tecnología se introduzca en la educación sobre la base de pruebas que demuestren que sería apropiada, equitativa, escalable y sostenible”. Sin duda, las competencias digitales se han convertido en un paquete ineludible de las habilidades básicas.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN.**

El docente del siglo XXI, en el marco de una renovada identidad profesional, deberá ser, ante todo, un educador y no un mero transmisor de enseñanzas, manejar todo un conjunto de herramientas de carácter pedagógico y competencias de liderazgo, innovación, comunicación, capacidad de empatía, gestión emocional, de orientación a los estudiantes, fomento del trabajo en equipo, de apuesta inexcusable por la equidad... asumir, en definitiva, un papel activo, de compromiso con una educación entendida como una acción profundamente transformadora. Su formación, en consecuencia, más allá de asegurar los pilares tradicionales de una buena práctica docente (el dominio de los saberes a transmitir, el manejo de metodologías innovadoras que faciliten su aprendizaje y la capacidad de reflexionar sobre sus propias experiencias como fuente generadora de conocimiento), está llamada a incluir

toda una serie de escenarios competenciales que le permitan adecuar su labor a la exigencia de los nuevos tiempos.

Nuestra apuesta del modelo de aprendizaje por competencias está enraizada con el firme convencimiento de transmitir a todas y todos los estudiantes un conjunto de competencias básicas que les permitan aspirar a tener las mismas oportunidades para la igualdad, en la defensa de una escuela inclusiva en la que la equidad se plantea como el primer peldaño de la escalera de la calidad. Una educación que trasciende la mera transmisión de contenidos y sitúa al nuevo maestro en un docente encargado de capacitar al alumnado, al futuro ciudadano -no olvidemos-, para poder participar activamente en la esfera pública sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera los valores democráticos, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. Construir y vertebrar la ciudadanía debe ser un objetivo prioritario de una escuela convertida en un taller de práctica experiencial y un descriptor para el perfil formativo del profesional de la docencia.

Ahora bien, todo lo dicho a lo largo de este trabajo no alcanzará su verdadero valor si no somos capaces de hacer de la enseñanza una opción atractiva, facilitar el rearme profesional del profesorado a través de la recuperación del control sobre su propio proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación y el determinismo curricular, si no somos capaces de reclutar y seleccionar a los mejores estudiantes, de retener a los docentes eficaces, si no desarrollamos políticas que incentiven a los docentes innovadores, si no somos capaces, en suma, de diseñar un edificio de formación ininterrumpido desde las primeras etapas hasta las últimas, enmarcado adecuadamente en el desarrollo de una

auténtica carrera profesional, basada en el estímulo constante y el reconocimiento, social y laboral, de los méritos acreditados. En definitiva, si no ganamos para el futuro la dignidad del "oficio de educar".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Beard, Alex (2018). *Natural born learners*. Reino Unido: Weidenfeld & Nicolson (Trad. cast., *Otras formas de aprender*. 2019. Barcelona: Plataforma Editorial).

Bolívar, Antonio (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolter Kluwer.

Bolívar, Antonio (2016). "Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa", **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** (RIEJS), 5 (1), pp. 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being*, Informe Eurydice, Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la UE. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>

Echeita, Gerardo (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.

Egido **Gálvez, Inmaculada** (2020). "El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación", **Revista Española de Educación Comparada**, 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>

Elacqua, Gabriel; Hincapié, Diana; Vegas, Emiliana y Alonso, Mariana (2018). *Profesión: profesor en*

*América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, New York, Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>

García Aretio, Lorenzo (2019). "Necesidad de una educación digital en un mundo digital", **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** (RIED), 22 (2), pp. 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>

García Raga, Laura y López Martín, Ramón (2011). "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias". **Revista de Educación**, 356, pp. 531-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>

Gimeno Sacristán, José (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Imbernón, Francisco (2020). "Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI", **Revista Curriculorum**, 33, pp. 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Imbernón, Francisco, y Colén, María Teresa, (2015). "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada", **Tendencias Pedagógicas**, 25, pp. 265-283. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>

Izquierdo Rus, Tomás; Asensio Martínez, Elena; Escarbajal Frutos, Andrés y Rodríguez Moreno, Javier (2019). "El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria". **Revista de Investigación Educativa**, 37(2), pp. 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>

López Martín, Ramón (2018a). "Conversaciones con el futuro. Propuestas de la educación para el siglo

XXI”; en Pallarés, Marc, Chiva, Óscar, López Martín, Ramón y Cabero, Ismael. **La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos.** (pp.13-21). Barcelona: Octaedro.

López Martín, Ramón (2018b). “La cultura escolar como escenario para la innovación educativa”; en Pallarés, Marc, Chiva, Óscar, López Martín, Ramón y Cabero, Ismael. **La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos.** (pp.53-62). Barcelona: Octaedro.

López Martín, Ramón (2020a). “A new teacher a new school: Pedagogical challenges of the future”, en **Progress in Education**, Nova Science Publishers, New York, 64, pp.63-88. <https://novapublishers.com/shop/progress-in-education-volume-64/>.

López Martín, Ramón (2020b). “Reflexiones educativas para el pos-Covid-19. Recordando el futuro”, **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 2020, 9(3e), pp. 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>.

López Martín, Ramón (2022). “Lecturas educativas del COVID-19 para América Latina y el Caribe. La exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje”, **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RE-LATEC)**, 22(1), pp. 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.9>.

Manso, Jesús y Moya, José (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>

Marina, José Antonio; Pellicer, Carmen y Manso, Jesús (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*, [http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO\\_ProfesionDocente\\_JAM\\_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331](http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331)

Martínez, Miquel y Jolonch, Anna (2019). *Las paradojas de la innova-*

*ción educativa.* Barcelona: Horsori.

Montero Mesa, Lourdes, (2006). “Profesoras y profesores en un mundo cambiante. El papel clave de la formación inicial”, **Revista de Educación**, 340, pp. 66-86. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c6c60bc-2eea-4c39-bd60-5d8bfb73189c/re34003-pdf.pdf>

OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París. <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachers-matter.htm>

OCDE (2018a). “Who wants to become a teacher and why?”, *Teaching in Focus*, 22. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>.

OCDE (2018b). *Docentes en Iberoamérica. Análisis de PISA y TALIS*, Madrid: OCDE, Fundación SM para esta edición en español. <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/docentes-en-iberoamerica-analisis-pisa-y-talis/>

OCDE (2019). *PISA 2018. Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>

Pedro, Francesc (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*, Madrid: Fundación Santillana.

Pérez Gómez, Ángel (2010). “Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”, **Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado**, 68, pp.17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276040>

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.

Rouse, Martyn (2010). “Reforming initial teacher education”. En *Teacher Education for Inclusion. Changing*

*Paradigms and Innovative Approaches*, Londres: Routledge .

Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Washington: Hogrefe & Huber Publishers. (Trad. cast.: *Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006).

Schleicher, Andreas (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, Madrid: Fundación Santillana, OCDE. <https://www.oecd.org/education/primera-clase-9788468050126-es.htm>.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*, Madrid: Anagrama.

Tiana, Alejandro (2013). "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta", **Revista Española de Educación Comparada**, 22, pp. 39-58. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322>.

UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/TERCE2013>.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Unesco, Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO (2023). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa)

Vezub, Lea (2019). *Análisis com-*

*parativos de políticas de educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio de 13 países*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>