

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 119

August 9, 2022

ISSN 1068-2341

Las Políticas Educativas para la Equidad en la Formación del Profesorado

Teresa García Gómez
Universidad de Almería
España

Rosa Vázquez Recio
Universidad de Cádiz
España

Guadalupe Calvo García
Universidad de Cádiz
España

Citación: García Gómez, T., Vázquez Recio, R., & Calvo García, G. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(119). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas Educativas y Equidad*, editado por Carmen Rodríguez-Martínez, Javier Marrero-Acosta y Diego Martín-Alonso.

Resumen: La formación del profesorado inicial y permanente constituye uno de los pilares fundamentales de todo proyecto educativo dirigido a la equidad. La formación puede estar orientada para la equidad como proyecto ético-político, o para el ajuste al sistema neoliberal. La investigación que se presenta tenía como objetivo conocer en qué medida las políticas educativas, concretamente las de la Comunidad Autónoma de Andalucía, referidas a la formación inicial y permanente del

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 12-05-2021

Revisiones recibidas: 07-01-2022

Aceptado: 09-03-2022

profesorado y las prácticas que de ellas se derivan, contribuyen o no a la equidad educativa. La metodología empleada ha sido cualitativa, concretamente se han utilizado dos técnicas: análisis documental de la normativa relativa a la formación docente y entrevistas semiestructuradas en profundidad a profesorado de diferentes niveles educativos, equipos directivos, asesorías formativas e inspección educativa. Los resultados evidencian que determinados planteamientos de las políticas educativas y las prácticas formativas mayoritarias no contribuyen a la equidad, fundamentalmente por ser académica, estar descontextualizada, por la división entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y por los contenidos de corte psicologista. Por otra, en la formación permanente predomina la línea formativa técnica y burocrática frente a una línea más investigadora, reflexiva y crítica, que tenga como cometido la inclusión educativa.

Palabras clave: formación inicial; formación permanente; profesorado; políticas educativas; administración educativa; equidad; inclusión

Educational policies for equity in teacher training

Abstract: Initial and in-service teacher training constitutes one of the fundamental pillars of any educational project aimed at equity. Training can be oriented to equity as an ethical-political project, or to adjustment to the neoliberal system. The research presented aimed to determine to what extent educational policies, specifically those of the Autonomous Community of Andalusia, concerning the initial and in-service teacher training and the resulting practices, contribute or not to educational equity. The methodology was qualitative, specifically two techniques were used: documentary analysis of the regulations relating to teacher training and in-depth semi-structured interviews with teachers of different educational levels, management teams, training consultancies and educational inspections. The results show that certain approaches to educational policies and the majority training practices do not contribute to equity, mainly because they are academic, decontextualized, because of the division between theoretical and practical knowledge, and because of the psychologist approach of content. On the other hand, in-service teacher training involves the predominance of the technical and bureaucratic training model as opposed to a more research, reflective and critical model whose mission is educational inclusion.

Key words: initial training, in-service training; teachers; educational policies; educational administration; equity; inclusion

Políticas educativas para a igualdade na formação de professores e professoras

Resumo: A formação inicial e contínua de professores e professoras é um dos pilares fundamentais de qualquer projecto educativo orientado para a igualdade. A formação pode ser orientada para a igualdade como um projecto ético-político, ou para a adaptação ao sistema neoliberal. O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi descobrir até que ponto as políticas educativas, especificamente as da Comunidade Autónoma da Andaluzia, referentes à formação inicial e contínua de professores e as práticas derivadas das mesmas, contribuem ou não para a igualdade educativa. A metodologia utilizada foi qualitativa, especificamente duas técnicas foram utilizadas: análise documental do regulamento sobre formação de professores e professoras, bem como entrevistas semi-estruturadas em profundidade com pessoal docente de diferentes níveis de ensino, equipas de gestão, serviços de consultoria de formação e inspeção educativa. Os resultados mostram que certos planos de políticas educativas e práticas de formação não contribuem para a igualdade, principalmente devido à sua natureza académica, sendo descontextualizada, à divisão entre conhecimentos teóricos e práticos, e aos conteúdos da psicologia. Por outro lado, na aprendizagem ao longo da vida, a formação técnica e burocrática predomina sobre uma abordagem mais investigativa, reflexiva e crítica, comprometida com a inclusão educacional.

Palavras-chave: formação inicial; aprendizagem ao longo da vida; professores; política de educação; administração da educação; igualdade; inclusão

Las Políticas Educativas para la Equidad en la Formación del Profesorado

El Contexto de la Formación del Profesorado

La formación del profesorado constituye uno de los pilares fundamentales de todo proyecto educativo dirigido a la equidad, por ello las funciones que le sean atribuidas no pueden quedar constreñidas a cuestiones puramente técnicas, sino que deben ser desarrolladas desde una perspectiva ética, política y social, con un compromiso claro con los principios de la educación pública al servicio del bien común. La formación del profesorado es una acción responsable que compromete tanto al alumnado receptor de dicha formación, al profesorado universitario encargado de la misma como a organismos e instituciones que la regulan e intervienen en su gestión (Administración educativa, Universidad, Centros de Formación del Profesorado, etc.). Asumir la formación del profesorado en tales términos es reconocerla como una formación para la equidad, como proyecto ético-político, rigurosa y “problematizadora” (Freire, 2002); una formación inicial que imprima la necesidad de crear una sociedad que garantice derechos y que funcione bajo lógicas no excluyentes, igualitarias y democráticas, porque son, precisamente, los valores que se defienden para una educación para todos y todas; una educación para una ciudadanía comprometida con lo público y con los derechos humanos.

Sin embargo, esta declaración de cómo debe ser entendida la formación para una educación pública, justa, democrática y laica entra en fricción con la que, desde las últimas décadas, se viene impulsando y desarrollando, esto es, una formación que se ajuste al sistema neoliberal basado en estándares e indicadores de rendimiento, carente de todo planteamiento crítico, pues de ello se han encargado las políticas educativas neoliberales con la despolitización y la psicologización de la enseñanza y del trabajo docente (Torres, 1998, 2020), que “favorece los procesos de descualificación” (Torres, 1998, p. 190) del profesorado, y dejando en la cuneta planteamientos y prácticas que tengan un cariz crítico, emancipador y disidente (Darder et al., 2016; Down y Smyth, 2012; Paraskeva, 2018; Saltman, 2018), o, al menos, que cuestionen el *habitus* neoliberal que impregna a la educación.

Las demandas del mercado y del capitalismo cognitivo (Blondeau et al., 2004; Galcerán, 2007) están haciendo de la formación una mercancía más puesta al servicio de las políticas neoliberales y gerencialistas, que obliga al profesorado a ser re-cualificado en las destrezas, en las competencias y en los conocimientos que se requieren que posean para prestar ese servicio, y en otros aspectos que le distraiga y aparte de la tentación de un pensamiento más crítico y cuestionador de los problemas sociales y educativos (por ejemplo, el boom de cursos de mindfulness, que se venden sin dejar de ser dispositivos que controlan formas de vida y formas de trabajar en el aula). “Es el conocimiento con valor estratégico el que asegura la ventaja productiva” (Rodríguez, 2015, p. 40) y es el que interesa; ventaja que necesita de políticas de control modulares como el “salario por méritos”: “igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (Deleuze, 2006, pp. 2-3). Se necesita, pues, de un capital humano capaz de hacer rentables las nuevas oportunidades económicas que ofrecen determinados ámbitos, como la robotización (Williamson, 2019), dejando también al margen a la cuneta aquellos otros que tienen que ver con las humanidades y las ciencias sociales, en tanto que resultan poco útiles (Ordine, 2013), es decir, poco rentables. Este capital humano, como mercancía, entra en el juego competitivo mediante la regla de la meritocracia, cuyo logro pasa por una formación que se deba a los requerimientos del mercado, y en ello está

inciendiando de manera notoria organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que están presionando a los sistemas educativos para generar políticas educativas que incorporen las lógicas de las políticas del mercado. Como señala Giroux (2013, p. 14), “los valores de mercado se convierten en el patrón para darle forma a todos los aspectos de la sociedad”, y de las instituciones, entre ellas, las destinadas a la educación a todos los niveles formativos.

Cuando prevalece este modelo, la formación pública del profesorado se ve obligada a utilizar estrategias de gestión y diseñar planes de estudios que permitan preparar profesionales con carácter emprendedor, con ideas innovadoras, creatividad y con capacidad de adaptarse de forma ágil y rápida a los contextos cambiantes de estos tiempos sin dejar de ser competitivos; un modelo profesional que, no obstante, encuentra dificultades en estructuras organizativas que siguen siendo tecnoburocráticas y ante un currículum escolar poco flexible que cortocircuita la autonomía pedagógica y que, igualmente, responde a la lógica neoliberal de ser el medio para preparar al capital humano necesario para favorecer el desarrollo económico y poder entrar en el mercado competitivo del sistema capitalista. Estas dinámicas hegemónicas hacen que el profesorado y el alumnado tengan adormecidas “sus capacidades para convertirse en agentes críticos, sirviendo, ya como porteros ideológicos o como cobardes lacayos del Estado” (Giroux, 2003, p. 2).

La formación del profesorado, por tanto, forma parte de la “cadena de montaje” orquestada y controlada por el sistema para que no se desvíe de los objetivos pautados por las políticas educativas neoliberales y conservadoras. “Las políticas de control de lo que acontece y hace el profesorado en las instituciones educativas” (Torres, 2019, p.2) juegan un papel clave, en la medida que interviene en hacer de ese profesorado un “punto de apoyo de las palancas del poder que sostienen hoy de manera casi global la hegemonía del capitalismo” (Ema, 2009, p. 226).

La implementación del modelo económico requiere de la construcción y de la formación de una subjetividad que module y moldee al profesorado de tal forma que haga posible la implementación del modelo educativo que el sistema hegemónico neoliberal y capitalista precisa. De ahí que la formación y la actualización del profesorado se encuentra bajo el control de la Administración y de los servicios de inspección para que los planes y los cursos se adecuen a los intereses de las políticas educativas, no solo nacional y autonómica sino también internacional, regidas por el mercado y la privatización. El modelo de profesionalidad que se incentiva viene sugerido, generalmente, por instancias ajenas a las propias realidades educativas, no teniendo participación directa el profesorado en la determinación de qué formación quiere, y cuando hay posibilidad de declarar intereses, estos terminan entrando por la parte estrecha del embudo, es decir, sus intereses son llevados al terreno de los intereses del sistema –coercitivo–, amoldándolos y adecuándolos. Externamente (relación jerárquica) se definen las necesidades que tiene el profesorado y las medidas para mejorar su práctica docente.

Formación del Profesorado: Huérfana de Reflexión y Crítica de/sobre la Práctica

De acuerdo a los objetivos de las políticas educativas, el profesorado que se demanda debe responder a un perfil concreto, como antes se indicaba; aquel cuya formación permita ser partícipe de prácticas de control mediante las evaluaciones, la asunción de currículos estandarizados a desarrollar de manera innovadora, sin salirse del guion que dicta la Administración educativa, y hacerlo con pensamiento positivo –no crítico– y con competencias socioemocionales como demanda el capitalismo emocional (Cabanas e Illouz, 2020; Illouz, 2007), en tanto que refuerzan las pretensiones de convertir al profesorado, como a la ciudadanía, en “empresario de sí” (Foucault, 2007), que autogobierna su autonomía bajo el imperativo de las tecnologías de gobierno neoliberales. Se entiende que la combinación de estas con las tecnologías de sí del profesorado como capital humano tendrá efectos favorables en la economía. “La racionalidad del gobierno debe vincularse a una forma de autogobierno racional de los propios gobernados (Burchell, 1996, p. 24) para

garantizar, en cierta medida, su éxito, si bien esa forma a la que se vincula no es tanto “dada por la naturaleza humana como a un estilo de conducta conscientemente elaborado” (Burchell, 1996, p. 24), porque “el neoliberalismo busca, a su manera, la integración del autogobierno de los gobernados en las prácticas de su gobierno y la promoción de formas apropiadas de técnicas del yo (p. 29). Entre esas formas apropiadas se encuentra la formación del profesorado. El profesorado tiene que invertir en sí (por ser empresario de sí/autogobierno), esto es, tiene que formarse, porque la formación es unas de “las inversiones más importantes en capital humano”, junto con la educación (Becker, 1993, p. 17), y así es promocionada en el régimen meritocrático establecido. Una inversión/formación limitada, pues “el profesorado únicamente elige entre las opciones oficiales que se le ofrecen, pero sin posibilidades reales de participación y elección” (Torres, 2019, p. 3).

Estas formas que se promueven se encuentran con una formación del profesorado que no se ha desprendido de patrones tecno-burocráticos, tan sólo se ha modernizado incorporando el lenguaje de las competencias, del emprendimiento, de la creatividad, del mindfulness, etc. La formación del profesorado, envuelta en la retórica de la autonomía y profesionalidad de la que se hacen eco las políticas neoliberales, sigue atada a la idea de preparar a docentes como ejecutores de las directrices de la Administración educativa, que han de cumplir sin salirse de los “conductos oficiales”, y como meros transmisores de conocimientos que, por ello, devalúan el propio valor que el conocimiento, desde su carácter dialéctico, tiene para ser docentes intelectuales y críticos; una mirada crítica tan necesaria para reconocer el impacto de las ideologías tecnocráticas e instrumentales, visibilizar las desigualdades y las discriminaciones, y abrir vías para construir escuelas democráticas (reales). “La aplicación de las normas y las reglas institucionales, de manera puntillosa, sin preguntarse por los impactos, convierte al docente en una correa de transmisión altamente adecuada para la ideología subyacente en el currículo oculto” (Santiago et al., 2012, p. 171); el no preguntarse por esos impactos, por la política educativa, por el propio hacer docente ni por lo que piensan y siente el alumnado es caer, progresivamente, en el camino de la ignorancia, o en un desconocimiento de los entresijos del mundo que habita y del que forma parte como ciudadano y ciudadana. Preguntar y preguntarse, desde la reflexión crítica, sosegada e intelectual, se convierte en una necesidad moral comprometida con la educación pública e igualitaria.

El margen para la toma de decisiones queda restringido a los recursos que se precisan para llevar a cabo el proyecto educativo, por ese efecto constreñido de la autonomía pedagógica que gravita entre el deseo de buscar alternativas y el acoplamiento a las exigencias institucionales. Consecuentemente, la autonomía docente guiada por la reflexión, el análisis crítico y la concientización quedan fuera de todo plan de formación. A estas ausencias se le suma el reforzamiento de las relaciones jerárquicas. El sentido de lo público y de lo político de la formación del profesorado queda cercenado, en tanto que las universidades y las facultades destinadas a este propósito –la formación– han incorporado las reglas del mundo empresarial y se han puesto al servicio del mercado. Al neoliberalismo no le interesa, en el fondo, la formación del profesorado y los planes dirigidos a tal propósito, sino los beneficios económicos que puedan alcanzarse con ese profesorado. Para lograr tales beneficios, dicha formación debe dirigirse a la formación de un profesorado neoliberal, que a su vez tendrá el cometido de formar a un alumnado como sujeto neoliberal (Torres, 2017). La consecuencia de todo ello es que el trabajo de los docentes está cada vez más sometido a los regímenes de control, tales como las pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas. El mantenimiento del sistema necesita de un “ejército” educativo neoliberal. Todo ello justificado por la calidad de la educación a todos los niveles, desde las universidades hasta los centros educativos.

Caer en las trampas del discurso neoliberal resulta fácil cuando aún no se ha resuelto, digámoslo así, la relación entre la teoría y la práctica. Sigue imperando una clara separación entre ambas dimensiones, las cuales juegan un papel central, no solo en la formación inicial sino también

permanente; fragmentación que responde a cómo están diseñados – y desarrollados- los planes de estudios: asignaturas como compartimentos cerrados a cargo de docentes vinculados a ámbitos disciplinares concretos. Hay fragmentación de conocimientos y fragmentación disciplinar. Todo ello reforzado por la concepción tecnológica dominante que caracteriza a la formación y a los planes destinados a esta. La dialéctica, la confrontación y el diálogo entre saberes/disciplinas resultan inviables en los marcos normativos establecidos.

Metodología

La información que se presenta en este artículo es fruto de la primera fase de un proyecto de investigación¹, en la que se ha trabajado desde una perspectiva cualitativa con el objetivo general de conocer y comprender la influencia de las políticas educativas (desde las leyes educativas hasta las acciones que las instituciones escolares llevan a cabo en el ejercicio de su autonomía) en la equidad educativa, entendida esta como las prácticas organizativas y curriculares que incluyen la diferencia y atienden a las desigualdades sociales, de manera que todo el alumnado pueda tener experiencias enriquecedoras de aprendizajes.

En particular, este trabajo se centra en uno de los objetivos específicos: conocer en profundidad y comprender en qué sentido las políticas educativas orientan la formación inicial y permanente del profesorado, concretamente las de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y cómo dicha formación se lleva a cabo realmente en la práctica, prestando especial atención a si esta contribuye o no a la equidad. Para su logro, se ha realizado el análisis documental del *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* y del *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*; también entrevistas semiestructuradas en profundidad. Se ha utilizado la estrategia del muestreo teórico (Glaser y Strauss, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 108; Goezt y LeCompte, 1988, p. 86) como guía para seleccionar a las personas a entrevistar. Para ello se determinaron los perfiles relevantes de la población objeto de estudio (diferentes profesionales del ámbito de la educación con perfiles diversos), basándonos en una serie de características denominadas criterios teóricos o conceptuales. Estos han sido: profesorado de diferentes niveles educativos con perfil innovador orientado a la inclusión, con experiencia o desempeñando cargos de gestión (equipos directivos); asesorías formativas e inspección educativa. En el muestreo teórico, el número de “casos” estudiados no es lo más relevante. Lo importante es el potencial de cada “caso” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 108), de manera que permita desarrollar comprensiones teóricas sobre la temática estudiada. Atendiendo a esta cuestión, en la selección de las personas participantes han primado dos criterios fundamentales: la maximización del aprendizaje y la facilidad de acceso (Angulo y Vázquez, 2003; Atkinson, 2005; Denzin y Lincoln, 2017; Simons, 2011; Stake, 1995). Además de acceder directamente a profesionales de fácil acceso, se utilizó la técnica de bola de nieve (Baltar y Gorjup, 2012; Noy, 2008).

En la realización de las entrevistas semiestructuradas en profundidad, se utilizó un guion con preguntas dirigidas a todas las personas implicadas en la educación, algunas específicas para quienes se responsabilizan de la formación y otras para representantes políticos y de la administración. Algunas de ellas fueron realizadas en varias sesiones. Las preguntas versaron sobre los siguientes ámbitos temáticos, tomando siempre como referencia la formación inicial y permanente del profesorado: a) diseño y aplicación de políticas educativas; b) influencia de la LOMCE en el cambio

¹ El Proyecto de I + D de Generación del Conocimiento, correspondiente a la convocatoria de 2018, “Nuevas Políticas Educativas y su impacto en la equidad: gestión escolar y desarrollo profesional docente” (Ref. PGC2018-095238-B-I00).

de políticas educativas; c) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar; d) influencia que están teniendo las políticas educativas a partir de la LOMCE en la gestión y la planificación de los centros; e) influencia de las políticas educativas en las prácticas escolares; f) atención a la diversidad; g) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación inicial de profesorado; h) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación continua del profesorado; i) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas en las trayectorias profesionales y la carrera docente; j) mejora en la calidad y equidad en los centros educativos.

Se entrevistaron a 11 personas con diferentes competencias dentro del sistema educativo (Tabla 1). Con este número de entrevistas se obtuvo la saturación teórica (Glaser y Strauss, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 90), en tanto en cuanto los datos comenzaron a ser repetitivos y los datos adicionales no proporcionaban nuevas comprensiones.

Tabla 1

Participantes en la Investigación a Quienes se ha Entrevistado

Nombre ²	Provincia	Puesto-Cargo
Andros	Cádiz	Director, CEIP.
Hainan	Cádiz	Jefa de estudios. CEIP.
Mill	Cádiz	Maestro de educación musical. CEIP.
Mauricio	Cádiz	Inspector de zona
Mansel	Cádiz	Inspector general
Hvar	Cádiz	Asesora CEP
Sumatra	Almería	Jefa de estudios de CEIP (Ex-asesora CEP)
Borneo	Almería	Vicedirector en un IES Especialista en CdA Ex-asesor de un CEP
Makira	Almería	Asesora de un CEP
Eubea	Almería	Asesora de un CEP por la Especialidad Educación Especial
Siros	Almería	Profesor universitario

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los datos que se presentan en este artículo se ha utilizado el método comparativo constante, estableciendo, inicialmente, posibles conexiones entre los resultados de la investigación fruto de las entrevistas y la producción teórica y la normativa relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado. Posteriormente, se han ordenado todos los datos,

² Los nombres utilizados son ficticios, con el fin de preservar el anonimato de las personas participantes.

clasificándolos en categorías y subcategorías, estableciendo relaciones entre ellas, buscando sentido y explicaciones que nos permitieran la construcción teórica.

La credibilidad (Flick, 2014) de esta investigación viene garantizada por los distintos procesos de triangulación que se han llevado a cabo: entre fuentes de datos, entre las distintas personas informantes, que además se ubican en distintos contextos; entre técnicas, en este caso, entre la información proveniente de las entrevistas y la del análisis documental; y entre investigadoras. Esta triple triangulación permite corregir posibles sesgos o distorsiones, confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste. Además, se ha contemplado la *validación del respondiente* (Simons, 2011, p. 184), ya que las personas implicadas en la investigación han tenido la oportunidad de comprobar la exactitud del análisis, la adecuación y la imparcialidad de las descripciones y las interpretaciones realizadas.

Se han seguido una serie de principios éticos, en la línea que proponen autoras y autores como Kushner y Norris (1990), Angulo y Vázquez (2003), Kvale (2011), Simons (2011), Vázquez (2014) y Goodwin et al. (2020), tales como: la negociación entre las personas participantes acerca de cómo desarrollar el proceso de investigación y de cómo presentar y difundir los resultados; la confidencialidad, para lo cual se han asignado a las y los informantes nombres ficticios que no permiten atribuirles los discursos que nos han trasladados; la imparcialidad, dando cabida a los distintos discursos; la equidad y la justicia, ya que estos aspectos constituyen el fin último de este trabajo; y el compromiso con el conocimiento, que nos ha llevado a obtener la mayor cantidad posible de información acerca de la temática que nos ocupa, con el objetivo de comprenderla y mejorarla.

Resultados

El Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, de forma general, señala la formación del profesorado como un elemento fundamental para el desarrollo de una enseñanza equitativa y de calidad, siendo la vía por la que el profesorado podrá adquirir y mejorar las competencias profesionales para tal fin (p. 6). Esta consideración es compartida por las distintas personas participantes en la investigación; si bien, encuentran numerosos obstáculos (conceptuales y prácticos) que dificultan dicha adquisición o dicha mejora.

La Formación Inicial

Los discursos de las personas participantes en la investigación muestran la existencia de consenso respecto a que la formación inicial no está proporcionando los conocimientos necesarios para favorecer una práctica educativa que promueva la inclusión y la equidad, ya que, según explican, el alumnado en prácticas o el profesorado novel desconoce los tipos de aprendizajes que promueven diferentes estrategias metodológicas; no tienen asumidos como parte de su desempeño profesional los procesos de análisis y reflexión que rompan con la mirada tradicional de la escuela, indagando sobre lo que está sucediendo en el aula y sobre las posibilidades del alumnado de los centros para facilitar la construcción de procesos diversos de aprendizaje, considerando que su papel principal es el de acompañar dichos procesos; y el alumnado en prácticas ofrece respuestas uniformes para todo el alumnado, lo ve como una categoría uniforme, pensando y planificando para un alumnado promedio.

Los datos muestran que esta carencia formativa es consecuencia, en gran parte, de una serie de prácticas que caracterizan la formación inicial, tales como:

1) La formación inicial está alejada de la realidad educativa. Las personas entrevistadas denuncian que el profesorado universitario no conecta su docencia con lo que sucede en los centros

educativos fundamentalmente porque no mantiene relación con estos. Explican que la conexión universidad-escuela es mínima y la existente es básicamente burocrática, limitándose a visitar, en una o en dos ocasiones, a los centros cuando el alumnado está realizando sus prácticas externas (o Practicum), no aprovechando estas visitas porque la mirada que se tiene hacia la escuela es jerárquica, no valorando el conocimiento práctico:

... yo creo que tanto en Infantil, Primaria como en Secundaria, prima todavía esa jerarquía de saberes, y la Universidad mantiene ese distanciamiento, cuando no tendría que ser así. Estoy hablando de una manera muy general, [...], pero desde mi punto de vista persiste esa idea de que el conocimiento teórico universitario está por encima y la práctica, pues es la práctica... cuando sabemos que eso no es así, o sea, la práctica va siempre vinculada a una reflexión, a una toma de decisiones, a un pensar con antelación, a un planificar, o a un crear hipótesis, [...] Ahí hay un bagaje de conocimiento enorme y yo creo que hace falta un poco de humildad por parte de las personas que nos dedicamos a la formación de formadores para reconocer también el trabajo que se hace en las aulas. (Siros)

Además, señalan que son muchas las trabas burocráticas y trámites administrativos que dificultan una relación y trabajo fluido entre los centros y la universidad, promoviendo la desconexión entre ambas instituciones educativas. Por otra parte, no existe relación entre la Delegación de Educación y la universidad, denunciando la dificultad existente para acceder a los centros públicos para realizar cualquier práctica, trabajo fin de estudios, investigaciones, etc.

2) La formación inicial la consideran academicista, en la que determinados contenidos necesarios para lograr la igualdad real y trabajar por la equidad no se abordan o se hace de manera insuficiente (planes de interculturalidad, familias, N.E.A.E, educación democrática, etc.). Matizan que las ausencias se prolongan en el tiempo por la falta de coordinación entre el profesorado universitario, el de educación primaria y secundaria y los Centros de Formación del Profesorado (CEP).

En dicha formación academicista predominan los contenidos de corte psicologicista y técnico, que no han beneficiado a la formación ni a la inclusión en educación, al centrarse en el individuo, olvidando lo social. Ante este enfoque, señalan que es urgente replantearse los contenidos y los aprendizajes que se están promoviendo, trabajar la diversidad, la equidad y los derechos humanos a partir de la realidad de las aulas, de lo concreto a lo abstracto, de necesidades reales a través del trabajo por proyectos, contextualizando los saberes, con una retroalimentación permanente entre la práctica y la teoría, formar desde la praxis. Esto implicaría considerar como contenido clave la realidad, partiendo la formación de esta e incorporando más el campo de la pedagogía y de la sociología de la educación y eliminando la visión de la psicología dominante que entró hace años en los centros:

El error de base es pensar en el individuo, y eso es el centro, el eje central de la psicología, la psicología no piensa en colectivos, piensa en individuos y en educación, un sistema social, con tantas connotaciones sociales como es una escuela, un aula, un aula mismo tiene todo tipo de influencias sociales. No vale esa perspectiva individual, primero es inútil para el profesorado, es inútil porque a mí que un psicólogo me diga que este niño tiene este trastorno o este otro [...] Eso, por un lado, y por otro lado lo peor de todo es el etiquetaje al que se somete a los niños y transmitirle la idea de que la culpa es suya, es decir, culpabilizar al individuo, para mí eso es lo peor, es decir, no solamente la escuela no te da los recursos, no te entiende, no te soluciona el problema, sino es que encima, si no lo haces, si no llegas, la culpa es tuya, es por ti, es porque tú tienes estos problemas, es porque tú tienes tal, es porque tú estás

etiquetado de esta manera. Y eso es a todos los niveles, eso consigue hundir las expectativas del alumno, hundir las expectativas de las familias..., [...] y hundes las expectativas también del profesorado. (Borneo)

Esta formación academicista viene potenciada por la falta de vinculación entre teoría-práctica y por la falta de coherencia entre los contenidos tratados en la formación inicial y las metodologías con las que se trabajan al abordar contenidos interesantes que ayudarían a introducir prácticas diferentes en las aulas; sin embargo, señalan que se abordan en las aulas universitarias con metodologías directivas que no se corresponden con el contenido de la propia formación.

Hallamos que la falta de vinculación teoría-práctica, por la poca relación entre los centros y la universidad, favorece que el conocimiento pedagógico que se trabaja en las aulas universitarias esté descontextualizado, no contemple la diversidad existente en los centros educativos ni se muestren sus prácticas, al no vincular la teoría con el análisis de prácticas reales.

Esta práctica no se corresponde con lo establecido en el *Decreto 93/2013*, que señala la importancia en la formación inicial tanto para adquirir conocimientos como para desarrollar competencias mediante la relación permanente entre la teoría y la práctica (p. 9).

Dicha formación academista les lleva a considerar que la formación inicial y la formación del profesorado de educación secundaria, que no ha abandonado el “modelo de especialista” por una mayor formación didáctica, no está preparando actualmente para afrontar una clase, no se forma a futuros docentes reflexivos ni investigadores, ni a aprender a aprender, ni a promover la autonomía en su futuro alumnado. Declaran que la perspectiva crítica no ha calado en la formación del profesorado, no se está promoviendo el explicitar los pensamientos y creencias implícitas sobre educación ni las consecuencias que tendrían estas en la práctica; aunque la formación de los maestros y las maestras de Educación Primaria ya lleva implícitos aspectos positivos en comparación con la formación de profesorado de Educación Secundaria:

Yo vengo de instituto y hay una diferencia enorme con el maestro. ¿Cuáles son las diferencias enormes? Pues te voy a decir: el maestro cuando estudia magisterio por agrado sabe a qué se va a dedicar, a enseñar. En el instituto está ahí el que quería ser abogado, el que iba a ser investigador, pero que han terminado aquí. Entonces, eso crea muchas frustraciones a veces. Y además ellos se quejan mucho, y es verdad, tienen razón que no están bien preparados. (...) Lo que pasa es que, es verdad también, que yo no recuerdo que a mí magisterio, las teorías pedagógicas y eso me solucionaran los problemas que se me plantearon después. Yo creo que se aprende, sobre todo, con la práctica. Pero sí que en Magisterio lo que sí es más importante para mí es que se iba creando una expectativa y una ilusión por trabajar (...) la formación si se quiere se adquiere, con la experiencia y con la formación que tú te busques: la pública y la que tú... (Hvar)

3) Las prácticas externas de enseñanza, según muestran los datos, requieren de una mejora, que se debería realizar en tres momentos: previa a la entrada del alumnado a los centros, durante sus prácticas y al finalizar estas. Las prácticas deberían iniciarse con un tiempo de preparación con la coordinación entre las dos instituciones, en la que se conjugara las demandas de la universidad, atendiendo a los objetivos del Practicum, y la planificación, necesidades y problemáticas de los centros. Esta coordinación posibilitaría que el alumnado comenzara sus prácticas con un conocimiento previo de la realidad educativa a la que se va a incorporar. Esta falta de coordinación y el desconocimiento de realidad en la que va a insertar refleja la visión técnica del Practicum, un tiempo pensado para que el alumnado aplique lo aprendido en las aulas universitarias, razón por la que en ocasiones se suspenden las clases en la universidad y no se conjugan ambas actividades, la

realización de prácticas en los centros y el desarrollo de las clases en la universidad, y si se compaginan no se conectan, lo que permitiría vincular práctica-teoría, al analizar durante el transcurso de estas lo desarrollado en las escuelas.

Los discursos de las personas entrevistadas evidencian la necesidad de incrementar el tiempo de prácticas, atendiendo más a su aspecto cualitativo, es decir, no valdría cualquier centro para realizar estas, sino que se tendrían que seleccionar centros con prácticas educativas innovadoras que buscan transformar la escuela o centros con proyectos inclusivos. Este aspecto no se está teniendo en cuenta en la actualidad, por lo que el Practicum está reforzando y legitimando, en la mayoría de los casos, los conocimientos tácitos del alumnado sobre la enseñanza y la escuela, que son acordes con un modelo de enseñanza tradicional, en el que se ha socializado durante sus años en la institución educativa, y que no están favoreciendo al logro de una igualdad real.

Asimismo, consideran que durante la realización de las prácticas debe proseguir la coordinación, siendo necesario un mayor acompañamiento por parte del profesorado asesor universitario para potenciar los procesos reflexivos. Este mayor acompañamiento también debe ser realizado por los maestros y las maestras de los centros educativos, dedicando tiempo al alumnado en prácticas, sin olvidar que son formadores de este, dejando de considerarlo un recurso más que vienen a suplir la falta de profesorado en los centros, “no para utilizarlos como maestros” (Sumatra). Este mayor acompañamiento y planificación conjunta favorecería, además, a poner en valor las prácticas formativas: “... no se le da la importancia, y mucha gente dice, mira yo ya estoy en prácticas, como diciendo..., paso por aquí como de cualquier manera” (Eubea).

Otro aspecto que señalan a mejorar durante la realización de las prácticas es que estas no deben limitarse al tiempo y trabajo del aula, sino formar parte también de la dinámica del centro (reuniones de coordinación, juntas de evaluación, etc.), de manera que el alumnado se implique en la coordinación y participación de los centros, tal y como señala el *Decreto 93/2013* (p. 9).

Al finalizar las prácticas externas, estiman que se debería hacer una devolución al profesorado de los centros que sirviera de retroalimentación y permitiera realizar procesos reflexivos triangulando las informaciones y visiones del alumnado, tutor y asesor. En definitiva, es entender el periodo de prácticas como un tiempo de aprendizaje de las distintas personas implicadas por medio de una evaluación formativa de los contenidos que se trabajan durante las prácticas y del enfoque de las mismas, analizando los aprendizajes que se van adquiriendo y el conocimiento práctico, por lo que no se trataría solo de estar en el aula y de intervenir en ella. Estas acciones favorecerían no solo la formación del alumnado en prácticas, sino también la formación permanente del profesorado tutor, al recibir información de una observación externa con el fin de ayudar a mejorar la práctica, y del profesorado asesor, al conocer también la realidad de los centros y aulas.

La Formación Permanente

Encontramos en los discursos de las personas participantes en la investigación que la formación permanente se considera fundamental para no reproducir el estilo docente dominante que favorece una enseñanza tradicional, en el que mayoritariamente el profesorado se ha socializado. Esta puede desempeñar un papel clave en el cambio educativo favoreciendo escuelas inclusivas. Las asesorías de formación entienden que su trabajo consiste en promover la formación en los centros para impulsar procesos de cambio en las prácticas docentes, procesos acompañados para posibilitar visibilizar aspectos que normalmente permanecen ocultos y que dificultan el cambio real; así como en promover procesos reflexivos sobre las propias prácticas. Estas finalidades requieren de un proceso de acompañamiento que no todo el profesorado está dispuesto a asumir, no se dejan guiar ni asesorar porque considera que las asesorías de formación deben tener como cometido la creación de cursos o actividades formativas; es la “cultura de los cursillistas” (Makira). Asimismo, señalan que dicho acompañamiento se ve dificultado porque no hay asesorías de formación suficientes para

realizarlo. Son muchos los centros con los que trabajan, por lo que tienen que establecer prioridades, realizando bastante trabajo desde el voluntarismo fuera de su horario laboral. A esto se suma que, actualmente, quienes se encargan de las asesorías formativas deben ocuparse de todo el trabajo administrativo:

Pasa que antes en los CEP había muchos administrativos y había también asesores, y ese personal administrativo hacía todas las labores... toda la burocracia, que es enorme ¿qué pasa? Que ahora no hay y nosotros hacemos todo el papeleo, el papeleo es enorme. Entonces ¿Qué pasa? Que a veces ese trabajo te engulle y tienes menos tiempo para lo que es lo más importante del asesor: la relación con los centros. (Hvar)

Por las condiciones en las que trabajan, consideran que la Consejería de Educación no tiene un interés real en saber cómo se está acompañando a los centros en los procesos de cambio y que la formación no está entre sus prioridades, apostando por una formación más técnica.

Los distintos y las distintas profesionales coinciden en señalar que las políticas educativas deberían otorgar mayor importancia a la formación permanente, esta es mejorable y sería necesario realizarla bajo unas condiciones más exigentes, de manera que no esté ligada a los sexenios, se considera poco serio que para el logro de estos se exijan solo 60 horas de formación; sea obligatoria y periódica y se realice en horario laboral.

En el marco plural de la oferta formativa se pueden distinguir dos líneas, según las informaciones obtenidas:

a) Una formación técnica, básicamente transmisiva, para aplicar en el aula, respondiendo a la demanda del profesorado que busca recetas para resolver los problemas con los que se encuentra en su docencia.

b) Una formación con otros planteamientos más cuestionadores en relación con el modelo dominante de educación. Esta es la que más se echa en falta, una formación para la reflexión de la propia práctica, una formación crítica que lleve a cuestionarse las estructuras escolares y sociales y que tenga como finalidad el cambio educativo y social. Cuando existe esta oferta en muchas ocasiones es incompleta, ya que la reflexión se queda en el plano teórico, faltando la parte práctica.

Varias asesorías y ex-asesorías de formación señalan que los CEPs tienen cada vez menos autonomía, muchas cuestiones ya vienen decididas desde la Consejería de Educación. Básicamente aquí se decide la formación dirigida a distintos colectivos (profesorado en prácticas, directores ATAL, orientadores), caracterizándose por ser tecnocrática, burocrática y estar desconectada de las necesidades reales de las aulas:

Hay determinadas formaciones que vienen muy, muy, muy marcadas desde Sevilla, y muchas veces marcadas también en cuanto a contenidos, ponentes concretos, muchas veces también en cuanto a horas, en cuanto a todo, el asesor ahí se convierte en un pasador de firmas, como yo digo, es decir, tu función es llegar allí y pasar las carpetas y pasar las firmas, porque ahí no tienes ni voz ni voto, ni nada por el estilo. (Borneo)

Otra parte de la oferta formativa es propuesta por las asesorías, en esta hay un margen para la creatividad, proponiendo formaciones que consideran necesarias, además de atender a las demandas del profesorado, porque de no ser así no se realizarían, como por ejemplo la oferta de formación en investigación. Si bien el margen es cada vez más pequeño, por la burocratización del trabajo, por las demandas de los centros y por las decisiones de la propia Consejería:

Al principio lo pasé muy mal, muy mal, no me adaptaba; porque igual que te digo que yo sentí mi libertad, que en el aula yo sentía mi creatividad, aplicarla a mi profesión; aquí, aquí no, aquí yo me siento muy constreñida porque el trabajo es casi

puramente administrativo, y nosotros somos instrumentos al servicio de lo que los colegios pidan; pero cabe poco la creatividad, la verdad. (Hvar)

Ahí sí nos vemos supeditados a los cambios que hay en Consejería. Por ejemplo, ahora hay mucho, evaluación por competencias (...) Por una parte está la que parte del centro, y por otra parte están los programas que la Consejería saca (...). Por ejemplo, digitalización, PLC, la ecoescuela... (Hvar)

Tanto las asesorías como las ex-asesorías indican que en la oferta de formación permanente podría señalarse un antes y un después. Actualmente se considera más tecnócrata, burocratizada, más centrada en cuestiones y procedimientos tecnológicos: “Pero vamos, actualmente, teleformación, recursos de teleformación: videoconferencias, o Moodle...” (Mill). Consideran positivo que se parta de las necesidades de los centros, pero no tiene tal consideración que se haya visto reducida la oferta formativa referente a la inclusión y a la diversidad; que predomine la tecnología, la estandarización y las competencias indica hacia dónde se dirigen las políticas educativas. Se señala que la menor oferta sobre cuestiones de interculturalidad, género (considerando que en temas de coeducación siempre se está empezando), igualdad, etc., está sustentada en la creencia de que se han resuelto determinados problemas; sin embargo, existen los mismos pero se invisibilizan al manifestarse de manera diferente, como sucede con el alumnado migrante en relación a la lengua, adquirida por ser migrantes de segunda generación, pero la pobreza continúa y no ha entrado en la escuela. Ha habido un cambio de concepción, de la idea de que la escuela debe contribuir a la mejora, al cambio social, se ha pasado al individuo, la mejora depende de este, aprobará si se esfuerza, creencia apoyada por las propias políticas educativas, que, además, entienden que aprobar es igual que aprender.

Este cambio de mirada, de la escuela al individuo, explicaría en parte las formaciones que en mayor medida se demandan: gamificación, educación emocional y neurociencia, disciplina positiva y mindfulness, que muestran la entrada de la psicología positiva en la educación para la formación del sujeto neoliberal y lo que está de moda en “innovación”: “ahora, por ejemplo, mindfulness es... cada vez que se convoca un curso de mindfulness se llena, se quedan fuera 200 personas... Yo creo que van un poquito con los tiempos” (Hvar). Una innovación que busca la visibilidad como signo de distinción de un colectivo que no tiene posibilidad de promocionar en una carrera docente y que no cuestiona la práctica ni lleva a un cambio real:

... han sido unos años del Plan de Igualdad, del proyecto de bibliotecas, de por ejemplo del PLC..., de intentar incluir cosas interesantes en educación. Y en cambio ahora sí que es verdad que ves más eso, cosas que llaman la atención, como muy vistosas, pero cuando te metes en el fondo pues ni caben todos ni... Yo recuerdo por ejemplo en Twitter una persona que además tiene mucho gamificando y una de las fotos la amplió para ver la actividad de la gamificación y estaba todo chulísimo, con personajes del medievo, pero en realidad los premios eran hacer una hoja entera de sumas y rectas y entonces yo decía, bueno pues sí, los niños se lo pasarán guay con el caballero, pero realmente no está ahí generando un espíritu crítico ni..., al final es todo motivación extrínseca, no va más allá. (Sumatra)

La formación más demandada se corresponde también con la línea 1 del *III Plan Andaluz de Formación del Profesorado*, destacando el trabajo por competencias, los estándares de aprendizaje, las programaciones (UDI), el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, las herramientas TIC y la atención a la diversidad, pero abordándose de manera acrítica el uso de metodologías, quedándose en el empleo de las herramientas sin un cuestionamiento de fondo y sin un planteamiento de hacia dónde se quiere encaminar la práctica educativa. Si bien el término

diversidad no se concreta en el *Decreto 93/2013* ni en dicho Plan, tratándose de manera reduccionista, asociándolo a alumnado con necesidades educativas especiales.

Modalidades Formativas

Todas las modalidades de formación permanente (grupos de trabajo, cursos, formación en centros, escuelas mentoras) son consideradas interesantes por las distintas personas entrevistadas, si bien señalan como un problema la falta de reflexión sobre las propias prácticas a través de la cual se pueden transformar las creencias docentes. Esto unido a la cantidad de burocracia que suponen estos procesos hace que, en muchos casos, las escuelas y el personal docente más comprometido no se forme por los cauces oficiales:

Hay docentes que, a lo mejor, en su currículum no tienen haber pertenecido a no sé qué grupo de trabajo o programa de innovación ¿significa eso que no son profesionales comprometidos o innovadores? En absoluto, es que lo hacen, pero no por los cauces establecidos, porque los cauces establecidos le suponen una burocracia que, a veces, hunde a un profesional, lo agobia. (Hvar)

De las distintas modalidades formativas, se considera que el foco debe ponerse en las autoformaciones (formación en centros y grupos de trabajo) de los centros como procesos formativos que pueden promover el cambio y la mejora educativa, ya que son formaciones hechas a medida de los centros y posibilitan la discusión y la reflexión.

Hay aspectos de ayuda que sí que son necesarios, pero no como cursos, sino como ayuda; a un profesor, un sitio de ayuda, que diga: mira, quiero hacer un Classroom ¿me puedes ayudar? Pero tanto por cursos, de manera... no es tan efectivo porque eso... ¿cuántos cursos he hecho yo y no me acuerdo de nada? (...) Yo creo que la formación del profesorado, más que formación del profesorado, debería ser asesoría del profesorado (Mill).

Según los datos proporcionados por las asesorías, han incrementado las solicitudes de formación en centros y estas, como se ha señalado anteriormente, no tienen tiempo material para realizar el acompañamiento que requieren estos procesos formativos (cada asesoría tiene asignados 17 o 18 centros).

La potencialidad de este tipo de formación para su incidencia en la realidad viene limitada, además, al no haber continuidad formativa, por la inestabilidad de la plantilla del profesorado que no permite finalizar las formaciones iniciadas y por las reticencias de parte del profesorado a realizar este tipo de formación o a implicarse en el grado que requeriría para producir cambios reales o porque este no se deja guiar por las asesorías de formación, según sus relatos, ya que lo que busca en la formación es obtener el reconocimiento de los sexenios. Otro problema que se encuentra este tipo de formación es la falta de tiempo, pues para el profesorado es difícil compaginar el trabajo de investigación que requiere estas formaciones y su trabajo de aula, denotando que indagación y acción no están interrelacionadas.

La modalidad de formación de escuelas mentoras es considerada por las asesorías y por el profesorado una de las mejores propuestas de formación, que permite conocer las prácticas de otros centros y salir del aislamiento. No obstante, en sus discursos aparecen una serie de aspectos que deberían mejorarse en la concepción y organización de esta modalidad, tales como: reconocer el tiempo que se invierte, especialmente para los centros receptores, ya que implica realizar mucho trabajo en horario no lectivo para la preparación de la visita; un mayor acompañamiento; realizar un plan de transferencia; incrementar el número de visitas por parte de los centros Telémaco, ya que dos se consideran pocas; sustituir al profesorado durante los días que realiza las visitas; ampliar el

número de personas que visitan los centros, dando la posibilidad de organizarlas por ciclos, puesto que al realizarlas solo dos docentes, el coordinador y la jefatura de estudios, no favorece a que la información llegue a todo el profesorado; y crear algo conjuntamente las escuelas mentoras y los centros Telémaco.

Estas propuestas tienen como objetivo que la propuesta formativa no quede reducida a mero activismo por parte de la administración educativa, la cual crea muchas ofertas a las que se le realiza poco seguimiento, no reparando en el proceso y ni en los efectos reales de sus políticas.

En relación con la repercusión que tiene la formación permanente sobre la propia práctica educativa, las asesorías desconocen si realmente esta cambia. Para tener este conocimiento debería haber un proceso de seguimiento para ver cómo influye en el centro y en el aula. Cambio que puede verse dificultado si se considera que mayormente se realiza una formación de tipo individual, no tanta como centro, que es la que realmente puede modificar e incidir en la vida de este, en su organización y en el currículum. Asimismo, es difícil que la formación permanente incida en la realidad sin un cambio real de las creencias del profesorado, aspecto muy recurrente en los discursos, y especialmente en estos últimos tiempos en los que se ha trasladado al formato online:

Entonces, ahora con el aspecto online, pues muchos de estos cursos se hacen... por ejemplo, yo estoy haciendo uno actualmente donde simplemente por darle al vídeo ya me aparece que he hecho la tarea del vídeo, y a lo mejor no lo he visto. Mucho trabajo de corta-pega que se hace fácilmente. La formación del profesorado, ahora que hemos tenido el confinamiento, se ha formado individualmente. (Mill)

Se considera que para que la formación permanente incida realmente en la equidad, la formación debería ir ligada a la evaluación de la práctica del propio profesorado:

... al menos desde el año 2007 que yo estaba en el CEP se planteaba la necesidad de que la formación tenía que ir ligada a la evaluación del profesorado y la evaluación de las prácticas, incluso si me apuras a la evaluación del alumnado, porque claro, que se gaste este dineral de recursos en formación, [...], que se hagan todos estos esfuerzos, tengamos toda estas infraestructuras creadas para que luego no haya relación con la práctica y no haya una mejora palpable y una mejora objetiva del asunto, pues es una pérdida de tiempo, y es tremendo, y es terrible, y es tristísimo. Entonces yo sí creo que la formación del profesorado no debería quedarse ahí, no debía de quedarse en hago este grupo de trabajo y ya está lo he terminado y tengo mi certificado. No, usted ha hecho este grupo de trabajo, entonces usted se compromete a aplicar, vale vamos a dejar margen, ¿qué prefiere usted aplicar de aquí?, vale pues esto..., pues dentro de un año venimos y lo vemos. (Borneo)

Los discursos evidencian que la inclusión se trabaja más por el posicionamiento de ciertas asesorías formativas, no porque realmente sea un cometido de las políticas educativas. Son algunas asesorías las que tienen como objetivo formar a un profesional reflexivo crítico sobre su práctica, indagando sobre el marco interpretativo, es decir, qué entiende por inclusión, qué entiende por igualdad, ya que dependiendo del concepto que se tenga se solicitará la formación con una u otra intención.

Pese a Todo, aún hay Alternativas para Generar Resistencias y Abrir Vías para el Cambio

Los resultados alcanzados ponen de manifiesto aspectos que la literatura disponible sobre la formación del profesorado (inicial y permanente) y la práctica docente ya han constatado; por tanto,

los resultados vienen a reafirmar el estado en el que siguen hallándose. La formación inicial continúa ejerciéndose desde una atalaya academicista, alejada de la realidad educativa, arropada por trabas burocráticas que determinan dinámicas y procesos técnicos, como garantes de la eficacia y de la calidad educativa. Que la reflexión y el análisis compartido como la auto-reflexión y el auto-análisis crítico no formen parte del desempeño docente no es ninguna novedad; sí es, por el contrario, señal clara de que el sistema de formación busca a profesionales de la educación que sean buenos técnicos, especialistas en su ámbito y que contribuyan al mantenimiento de la meritocracia capitalista como sujetos neoliberales; profesionales formados en “la cultura de la evidencia y la rendición de cuentas” (Zeichner, 2010b, pp. 80 y ss.). Desde este marco, la falta de vinculación entre la teoría y la práctica queda enmascarada y, al mismo tiempo, justificada; y, por supuesto, la búsqueda de la equidad deja de ser el fin principal del proceso formativo.

De los resultados se deriva la falta de compromiso por dotar a la formación inicial de herramientas que permitan al profesorado futuro cuestionar y tomar conciencia de la educación en el marco de sociedades neoliberales y neconservadoras; una falta que también se manifiesta en la formación permanente del profesorado. El sistema neoliberal necesita de “lacayos” educativos que garanticen el logro de los propósitos que, indirectamente, vienen de organismos con un fuerte poder, no solo económico sino también político y social (OCDE, FMI, etc.). Crear condiciones que favorezcan el desempeño docente con autonomía pedagógica y con margen para tomar decisiones que estén conectadas con la realidad social y educativa del entorno no es una prioridad; se reduce la inversión, se aumenta la burocracia; no existe un interés real por conocer las realidades de las escuelas, sus problemáticas, sus procesos de cambio. La descentralización no ofrece mayores oportunidades de participación en las decisiones al profesorado ni a los diferentes agentes educativos, ni tampoco genera espacios y mecanismos que permitan y favorezcan el encuentro entre actores educativos y sociales y Administración educativa para hacer posible la equidad y la justicia. La formación que se despacha en estos tiempos es una “formación loncheada”, esto es, muchos contenidos (sin conexión entre sí y que fundamentalmente responde a las necesidades del sistema neoliberal, no de las personas) que se van sumando académicamente o muchos cursos que suman horas: cuanto más, parece mejor.

Sin embargo, este estado en el que parece encontrarse la formación del profesorado, desde la mirada de los agentes participantes, no ha de impedir el reconocimiento de otras formas de hacer, de practicar y de gestionar dicha formación, y para ello es preciso “traspasar fronteras” (*boundary-spanning*) (Zeichner, 2010a), es decir, la búsqueda de una alternativa requiere traspasar las fronteras que separan la teoría de la práctica, las escuelas de las universidades y estas de las comunidades a las que pertenecen (Leonard et al., 2021); supone superar las fronteras que delimitan y diferencian los campos disciplinares que fragmentan el conocimiento; implica anteponer la colaboración y la cooperación al individualismo, y convertir las relaciones jerárquicas de poder en cogobernaza; significa pasar de un pensamiento acrítico sometido a los estándares institucionalizados a otro reflexivo y crítico sostenido en prácticas fundamentadas en la investigación. Traspasar las fronteras define, por tanto, un tercer espacio (Hackett et al., 2021) en el que se producen esos cambios, y en el que entran en juego dimensiones y estrategias que contribuyen a hacer de la formación del profesorado una formación orientada a la justicia social, con conciencia crítica, con optimismo pedagógico y con la convicción de que acciones concretas pueden generar cambios significativos a futuro. Como señala Torres (2017), el profesorado tiene que ser “un colectivo de intelectuales públicos y profesionales críticos y responsables” (p. 20) para el alcance de la equidad y de la justicia social, que sea capaz de promover aprendizajes que permitan al alumnado desarrollar criterios propios, tomar decisiones con juicio práctico, y construir conocimientos científicos y sociales desde una mirada crítica y reflexiva; un profesorado que haga del currículum una oportunidad para la transformación y emancipación del alumnado – y de la ciudadanía- sin epistemicidios (Santos, 2009,

2010, 2019) y que rompa las reglas del academicismo disciplinar, en definitiva, un “currículum crítico” (Paraskeva, 2011). El profesorado es esencial en el proceso de construcción de una escuela y de una sociedad inclusivas y democráticas. Además, se convierte en una exigencia para la Administración educativa garantizar una formación del profesorado rigurosa y con autonomía profesional, entre otros aspectos, para cumplir con las funciones atribuidas que deben responder a la máxima de la educación pública, laica y democrática. La formación del profesorado es un proyecto político. Aún en tiempos de neoliberalismo, autoritarismo (democrático) y conservadurismo es posible formar al profesorado como profesionales “que desarrollen una conciencia crítica e inspiren a una futura generación de maestros a participar en el activismo por la justicia social” (Down y Smyth, 2012, p. 1). No es tarea fácil cuando las condiciones institucionales y los determinantes curriculares, administrativos, políticos y sociales van en otra dirección, pero “el movimiento se demuestra andando”. Así pues, caminemos hacia nuevas formas de hacer y pensar la formación del profesorado.

Referencias

- Andrews, P. G., Moulton, M. J., & Hughes, H. E. (2018). Integrating social justice into middle grades teacher education. *Middle School Journal*, 49(5), 4–15. <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2018.1509562>
- Angulo, F., & Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez & F. Angulo (Ed.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Aljibe.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research -Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>
- Baltar, F., & Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.294>
- Blondeau, O., Whiteford, N. D., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y. M., & Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños.
- Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. En A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason* (pp. 19-36). The University of Chicago Press.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2020). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. (Comp.). (2016). *International critical pedagogy reader*. Routledge.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30 de agosto 2013, núm. 170.
- Deleuze, G. (2009). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, (13), <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Down, B., & Smyth, J. (2012). Introduction: From critique to new scripts and possibilities in teacher education. En B. Down & J. Smyth (Eds.), *Critical voices in teacher education teaching for social justice in conservative times* (pp. 1-12). Springer.
- Ema, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, 8(2), 224-247. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Siglo XXI.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, (27), 86-97.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/8_galceran_huguet.pdf
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, (2), 1-10.
<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempo oscuros. *Revista Praxis Educativa*, (17), 13-26.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- Goodwin, D., Mays, N., & Pope, C. (2020). Ethical issues in qualitative research. In C. Pope & N. (Eds.), *Mays qualitative research in health care* (4ª ed., pp. 27–41) John Wiley & Sons.
- Hackett, J., Williams, R., Davis, C., Cross, St. B., Behizadeh, N., & Hearn, E. (2021). Tensions in designing a third space in a justice-oriented teacher residency: Toward an authentic collaborative for clinical practice. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 32-42.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864244>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Kushner, S., & Norris, N. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En J. B. Martínez (Comp.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 111–126). Universidad de Granada.
- Kvale, St. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leonard, S. Y., Moulton, M. J., & Andrews, P. G. (2021). Redefining “boundary-spanning teacher educator” for critical clinical practice. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 22-31,
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864243>
- McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. W., & Windschitl, M. (2014). Practice makes practice: Learning to teach in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 500–515. doi:10.1080/0161956x.2014.938997
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
<http://dx.doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de septiembre 2014, núm. 170.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflict in curriculum. Theory challenging hegemonic epistemologies*. Palgrave MacMillan.
- Paraskeva, J. M. (2018). ¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla. En R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-196). Morata.
- Rodríguez, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 35-48.
- Saltman, K. (2018). *The politics of education: A critical introduction* (2ª ed.). Routledge.
- Santiago, M.E., Parra, J. B., & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: Gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164-178.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

- Santos, B. S. (2019). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Torres, J. (2020). *La desmotivación del profesorado* (3ª ed.). Morata.
- Vázquez, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2150>
- Zeichner, K. M. (2010a). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24/2), 123-149. <https://core.ac.uk/download/pdf/41577215.pdf>
- Zeichner, K. M. (2010b). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Sobre las Autoras

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

tgarcía@ual.es

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación son: coeducación; relaciones de poder, educación y género; alternativas pedagógicas y educación democrática; innovación educativa, formación inicial docente.

<https://orcid.org/0000-0003-0251-2432>

Rosa Vázquez Recio

Universidad de Cádiz

rmaria.vazquez@uca.es

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación: política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras, dirección escolar, organización educativa y currículum; escuelas rurales y género. Imparte docencia en másteres (Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente y Máster Interuniversitario en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía) y doctorado. Coordinadora del Programa de Doctorado “Investigación y Práctica Educativa” (8219) de la Universidad de Cádiz. Coordinadora del Grupo de Investigación “Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social” (PEP-JS/HUM109).

<https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

Guadalupe Calvo García

Universidad de Cádiz

guadalupe.calvo@uca.es

Sus líneas de investigación se concretan en: las desigualdades vinculadas al género en la adolescencia y la juventud, las diversidades sexo-genéricas, el fracaso y el abandono escolar; en todo caso desde una perspectiva educativa e interseccional. Imparte docencia en el Grado en

Educación Primaria, en el Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente y en el Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía.

<https://orcid.org/0000-0001-6390-6561>

Sobre los Editores

Carmen Rodríguez-Martínez

Universidad de Málaga
carmenrodri@uma.es

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se desarrollan en formación del profesorado, políticas educativas y género.

<https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Javier Marrero-Acosta

Universidad de La Laguna
jmarrero@ull.edu.es

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de trabajo e investigación se centran principalmente en el estudio y análisis del “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0002-1589-6335>

Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

Número Especial Políticas Educativas y Equidad

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 119 9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open](#)

[Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.