



Contrapuntos EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN



Artículo

Repensar el futuro de la educación y la formación docente crítica y emancipadora

Reimagining the future of education and critical
emancipatory teacher education

Francisco Imbernón Muñoz



Universitat de Barcelona

ORCID: [0000-0001-7566-6358](https://orcid.org/0000-0001-7566-6358)

fimbernon@ub.edu

Recibido: 20/07/2025 **Aceptado:** 23/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Imbernón-Muñoz, F. (2025). Repensar el futuro de la educación y la formación docente crítica y emancipadora. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 15- 23. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22071>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22071>

RESUMEN

En el torbellino de transformaciones que atraviesan nuestra sociedad —marcadas por crisis ecológicas, desigualdades persistentes, cambios tecnológicos acelerados y mutaciones culturales profundas— la educación se presenta, más que nunca, como un campo estratégico para pensar y construir futuros posibles. Sin embargo, aunque en apariencia se suceden reformas, innovaciones curriculares y discursos modernizadores, lo cierto es que muchas de estas transformaciones apenas rozan la superficie. La educación sigue arrastrando inercias estructurales y formas de organización del conocimiento que responden más a lógicas del pasado que a los desafíos del presente. Lejos de necesitar una simple actualización de contenidos o metodologías, lo que está en juego es una auténtica revolución del sistema educativo, una refundación profunda de sus principios, finalidades y modos de funcionamiento. La concepción tradicional —fragmentada, disciplinar, centrada en la transmisión y basada en jerarquías rígidas— se revela crecientemente anacrónica y disfuncional frente a las complejidades del siglo XXI. Este tiempo exige una educación que sitúe en el centro la dimensión humana, entendida en toda su riqueza y pluralidad.

Palabras clave: Futuro de la educación; Formación crítica de docentes; Emancipación.

ABSTRACT

Amid the whirlwind of transformations shaping contemporary society—characterized by ecological crises, persistent inequalities, accelerated technological change, and profound cultural shifts—education emerges more than ever as a strategic domain for envisioning and constructing possible futures. However, despite the apparent proliferation of reforms, curricular innovations, and modernizing discourses, many of these changes remain largely superficial. The educational system continues to bear structural inertia and knowledge organization frameworks that are more aligned with the logics of the past than with the challenges of the present. What is at stake is not merely a revision of content or methodology, but a genuine revolution of the educational system—a profound reconfiguration of its foundational principles, aims, and operational modes. The traditional paradigm—fragmented, discipline-bound, transmission-oriented, and based on rigid hierarchies—appears increasingly outdated and inadequate when confronted with the complexities of the 21st century. What this era demands is an education that places the human dimension at its core, understood in all its richness and diversity.

Keywords: Educational futures; Critical teacher education; Emancipation.

1. PILARES TRANSFORMADORES PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

Hoy, más que nunca, necesitamos una educación que se articule en torno a pilares esenciales y profundamente transformadores: una ética sólida que actúe como brújula moral ante la incertidumbre; la emoción y la afectividad como motores legítimos del aprendizaje; la democracia no como contenido curricular aislado, sino como principio rector de la vida escolar y de la organización institucional; el pensamiento crítico como herramienta para cuestionar lo dado y abrir nuevas posibilidades; la solidaridad como tejido que sustente la convivencia y la responsabilidad compartida; el trabajo colectivo como estrategia para afrontar desafíos complejos; y una comunicación empática, abierta y respetuosa como base de toda comunidad educativa.

No se trata simplemente de añadir estos principios a los marcos normativos o a los documentos programáticos, sino de encarnarlos en las prácticas cotidianas, en la cultura escolar, en las relaciones entre docentes, estudiantes, familias y comunidades. Implica revisar a fondo los currículos, las evaluaciones, las formas de organización del tiempo y del espacio, las relaciones de poder dentro de las instituciones, y la propia formación docente.

Frente a esta necesidad urgente de transformación, una pregunta incómoda persiste en el aire, cargada de implicaciones políticas, pedagógicas y éticas: ¿están nuestros sistemas educativos realmente incorporando estos pilares fundamentales en sus estructuras y en sus prácticas? ¿O estamos asistiendo a una modernización (a veces conservadora) sin cambio, a una retórica de la innovación que deja intactos los fundamentos de un sistema que ya no responde ni al presente ni al porvenir?

1.1. La educación como práctica social y horizonte ético

La respuesta no es sencilla, pero resulta inaplazable. Porque lo que está en juego no es únicamente la calidad de la educación entendida en términos técnicos o de eficiencia, sino algo mucho más profundo: el tipo de sociedad que queremos imaginar, construir y habitar colectivamente. La educación no puede concebirse como un ámbito aislado o meramente instrumental; es una práctica social atravesada por tensiones históricas, intereses políticos y horizontes éticos. En este sentido, repensarla implica también repensarnos como comunidad, como humanidad en devenir.

Las últimas décadas han configurado un panorama de transformaciones profundas, multidimensionales y entrelazadas que afectan de manera decisiva tanto al ámbito educativo como al social. En este contexto, la escuela, históricamente concebida como una institución selectiva, reproductora de desigualdades y garante de un determinado orden social, ha experimentado —aunque de manera desigual y contradictoria— un proceso de democratización y masificación que ha modificado sustancialmente su función, su alcance y su legitimidad.

Ya no puede entenderse exclusivamente como un espacio cerrado de transmisión de saberes legitimados por el canon académico, sino como un escenario de confluencia, donde se intersecan múltiples demandas sociales, culturales, económicas, políticas y afectivas. La escuela contemporánea se ve interpelada por un abanico cada vez más amplio de expectativas: debe formar para la ciudadanía, promover la equidad, atender la diversidad, preparar para el mundo laboral, fomentar el pensamiento crítico, acoger emocionalmente, construir comunidad... Todo ello, en un contexto de tensiones estructurales, desigualdades persistentes y políticas públicas muchas veces contradictorias.

El papel tradicional de la escuela —centrado, muchas veces, en reproducir un saber abstracto, descontextualizado y ajeno a las realidades vividas por el alumnado— debe ser desplazado por la necesidad de ofrecer respuestas a una realidad crecientemente compleja, heterogénea e interconectada. El conocimiento ya no reside únicamente en los libros de texto ni en la figura del profesorado; circula por múltiples canales, muchos de ellos digitales, informales y globalizados, que cuestionan las jerarquías tradicionales y exigen nuevas formas de mediación pedagógica.

2. LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE: ENTRE EXIGENCIAS Y CORRESPONSABILIDAD

Este nuevo escenario plantea desafíos inéditos para la labor educativa: ¿cómo sostener un proyecto formativo que sea al mismo tiempo riguroso, inclusivo, emancipador y sensible a las condiciones concretas de vida de quienes aprenden y enseñan? ¿Cómo evitar que la escuela se vea desbordada por exigencias que no puede —ni debe— asumir en soledad, sin una corresponsabilidad social más amplia?

Más que nunca, se requiere una mirada crítica y propositiva que no idealice la escuela ni la reduzca a sus déficits, sino que la conciba como un espacio estratégico para disputar sentidos, cultivar vínculos significativos y ensayar formas de vida más justas, solidarias y sostenibles. La formación docente, las políticas públicas, la participación comunitaria y la reflexión pedagógica deben articularse en esta dirección. Porque no hay transformación educativa sin transformación social, ni viceversa.

En paralelo, las fronteras del saber se expanden aceleradamente, impulsadas por el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología. La cultura —antes restringida a circuitos de élite— se ha vuelto más accesible y fragmentada. Vivimos en un ecosistema informacional hiperconectado, donde los límites entre lo formal y lo informal, lo escolar y lo extracurricular, lo local y lo global, se difuminan. Esta apertura sin precedentes del conocimiento plantea nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también obliga a repensar el lugar de la escuela y del profesorado en un mundo donde el saber y todo lo que comporta, circula más allá de las paredes del aula.

Sin embargo, este horizonte no está exento de tensiones ni ambivalencias. La persistencia de políticas educativas de corte neoliberal —centradas en la rendición de cuentas, la estandarización de los aprendizajes y la lógica del rendimiento— ha colonizado muchas de las prácticas escolares, debilitando su capacidad de respuesta

contextualizada y crítica. La escuela, en lugar de convertirse en un espacio de emancipación, corre el riesgo de reforzar nuevas formas de exclusión simbólica y material.

A ello se suma el impacto de la inteligencia artificial, que irrumpen con fuerza en las estructuras pedagógicas heredadas. Su crecimiento meteórico no solo reconfigura los modos de acceso al conocimiento, sino que interroga las propias condiciones del enseñar y del aprender. Si bien la IA abre posibilidades inéditas para personalizar los aprendizajes, gestionar datos educativos o explorar nuevos lenguajes pedagógicos, también genera una sensación creciente de desconcierto e incertidumbre. Su integración en los sistemas escolares no es neutra ni inocua: plantea dilemas éticos, epistemológicos y políticos que aún no hemos resuelto del todo.

3. AUTONOMÍA DOCENTE, CAMBIO Y AMENAZA CONSERVADORA

En este contexto fluido e incierto, la escuela se encuentra en una encrucijada. Está llamada a reinventarse, a recuperar su dimensión pública, crítica y transformadora, frente a un escenario que, aunque plagado de promesas tecnológicas, también amenaza con vaciarla de sentido si se convierte en mera ejecutora de innovaciones impuestas desde fuera. La tarea pendiente no es adaptarse sin más a los cambios, sino disputar su orientación, imaginar futuros posibles y construir colectivamente una educación que esté a la altura de los desafíos del presente.

En este contexto de cambio acelerado, emerge con nitidez la erosión de la autonomía docente bajo la presión de un control creciente y una centralización impulsada por políticas neoliberales. Esta tendencia socava la capacidad de los centros educativos para cultivar experiencias de aprendizaje auténticamente contextualizadas, arraigadas en las necesidades específicas de sus comunidades. Las corrientes conservadoras, con su marcado sesgo autoritario, manifiestan una profunda desconfianza hacia la capacidad del profesorado para generar conocimiento pedagógico y tomar decisiones con criterio profesional. Su credo en una meritocracia simplista y su exaltación de un esfuerzo individualista a menudo descontextualizado tienden a perpetuar, en lugar de desmantelar, las profundas brechas sociales que atraviesan nuestras sociedades.

Ante esta realidad compleja y en constante evolución, se torna imprescindible un análisis profundo y un replanteamiento radical de nuestra visión educativa. Los modelos pedagógicos anquilosados, concebidos para un mundo que ya no existe, se revelan como un lastre en un presente y un futuro que demandan flexibilidad, innovación constante y una capacidad de adaptación sin precedentes. La educación debe experimentar una revolución hacia un organismo dinámico, inherentemente contextualizado y profundamente diverso, capaz no solo de absorber los cambios sociales que nos rodean, sino de erigirse como una fuerza activa para catalizar un futuro más justo y equitativo.

En esta época, donde la única constante parece ser la incesante danza del cambio, la educación trasciende su rol tradicional de mera transmisión de conocimientos o de barniz superficial de actualización. Se erige como el faro que ilumina la comprensión esencial para interpretar la incertidumbre y como el motor fundamental de la mejora de la condición humana. Hoy, la educación navega en un mar de fuerzas antagónicas, donde convergen divergencias ideológicas, dilemas éticos y una incertidumbre contextual palpable. En este escenario, el análisis educativo debe erigirse como el timón que nos permita interpretar esta turbulencia y ver el futuro con la firme esperanza de un progreso humano genuino y sostenible.

Las evidencias acumuladas a lo largo del tiempo revelan una constante: cuando las políticas educativas se tiñen de conservadurismo, neoconservadurismo o neoliberalismo, dentro de un marco global de políticas educativas, se incrementa el control sobre la

educación y, como consecuencia directa, la centralización y la desconfianza hacia la labor docente y su formación. Se introducen así concepciones que abogan por una práctica educativa más autoritaria, vertical y poco participativa. La llegada de gobiernos conservadores, e incluso la incipiente presencia de la ultraderecha en algunos contextos, plantea un desafío fundamental: la desconfianza hacia el magisterio como generador de conocimiento pedagógico.

La intervención conservadora históricamente se ha limitado al control, a la imposición de instrucciones, circulares, normas y prescripciones, despreciando la identidad profesional del docente, su autonomía inherente, su conocimiento experto y su capacidad para tomar decisiones informadas y autónomas. En las políticas conservadoras, la escuela y la educación cumplen a menudo una doble función política: asegurar, a través de la socialización política, una lealtad básica hacia el régimen o gobierno establecido y garantizar el reclutamiento de sus partidarios, incluso mediante estrategias cuestionables. Existe, además, un marcado rechazo al cambio y una firme defensa de la aplicación de una moral religiosa particular y de valores tradicionales y familiares, sin la injerencia del Estado en estos ámbitos. Se promueve una interpretación subjetiva de la libertad, amparándose en una concepción específica de la libertad personal en lugar de fomentar una capacidad real de los individuos para ser autónomos, autodeterminados y actuar de acuerdo con su propia voluntad y desarrollar plenamente su potencial.

Bajo el pretexto de la promoción de competencias y la búsqueda de una calidad educativa homogeneizada, el currículo se ha vuelto progresivamente más rígido y fragmentado, reduciendo drásticamente el espacio para la innovación pedagógica y la autonomía docente. Se vuelve crucial desarrollar una política educativa genuinamente progresista y transformadora, que fomente activamente la participación de todos los actores educativos, promueva la igualdad de oportunidades, fortalezca los principios democráticos y luche por la justicia social. Esta política debe abrazar un enfoque contextualizado y culturalmente diverso, que estimule la creatividad, la reflexión crítica y la autonomía tanto de los estudiantes como de los docentes. Al establecer un marco curricular excesivamente extenso y detallado a nivel estatal, se reduce inevitablemente el margen de autonomía para el profesorado y los centros educativos, limitando sus posibilidades de ofrecer experiencias educativas verdaderamente adaptadas a las realidades locales.

4. POR UNA POLÍTICA EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA Y DIVERSA

Es imperativo repensar profundamente esta educación y luchar por una política educativa más progresista que parte de una visión abierta y flexible del proceso educativo, que promueva un currículum genuinamente contextualizado en la rica diversidad cultural, étnica, de género, de clase social y con una menor intervención burocrática. En una realidad marcada por la incertidumbre y el cambio constante, es fundamental depositar confianza en los docentes, en su desarrollo profesional autónomo, en una escuela pública y laica donde la participación sea un pilar fundamental y donde se defiendan con firmeza los principios de igualdad, libertad, dignidad humana, democracia y justicia, buscando un progreso y un bienestar social que alcance a la mayoría. Se debe trabajar incansablemente para otorgar la categoría social y profesional que merece la educación y para desarrollar al profesorado como un componente esencial en la construcción de una educación libre, más democrática y autónoma para todos los individuos. Y, por supuesto, mejorar sustancialmente sus condiciones laborales. Es crucial concebir al profesorado como sujeto activo de educación y aprendizaje, y no meramente como objeto de formación y adoctrinamiento.

La educación y la formación del profesorado del siglo XXI no puede permitirse ser uniforme ni simplista. Los contextos sociales, políticos y culturales son intrínsecamente complejos, y las necesidades de aprendizaje son hoy mayores que nunca. La educación debe concebirse como un proceso de adaptación constante a la vida, que no solo prepare a los individuos para los cambios inevitables, sino que también los capacite para generar un impacto positivo y transformador en la sociedad. Cada contexto educativo es único y singular, lo que implica que la interpretación y la resolución de los problemas educativos deben necesariamente contextualizarse según las realidades locales específicas. Los cambios profundos en las estructuras científicas, sociales y educativas (que impregnan las disciplinas del conocimiento y las actitudes tanto del profesorado como del alumnado y de la comunidad en general) han incrementado exponencialmente esta complejidad, al tiempo que han aumentado significativamente las necesidades de aprendizaje de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Intentar implementar una educación uniforme para todos, sin tener en cuenta esta intrínseca complejidad, podría ser un error de futuro con consecuencias nefastas.

Esta complejidad no proviene únicamente de la transformación de las condiciones en las que se produce la enseñanza, sino también del aumento significativo de los retos que enfrenta la educación. No se trata solo de que la sociedad actual sea compleja en su entramado, sino que también son mayores las necesidades de aprendizaje de los individuos y más ambiciosas las metas que debemos proponernos como sociedad educativa. Aprender hoy no consiste tanto en apropiarse de una supuesta "verdad" inmutable, sino en desarrollar la capacidad de dialogar constructivamente con la incertidumbre inherente a nuestro tiempo. Por lo tanto, cualquier reflexión profunda sobre el sentido último de la educación debe tener en cuenta el tipo de conocimiento complejo y dinámico que exige el mundo contemporáneo. A la educación le pedimos que准备 a los individuos para adaptarse a la vida en un entorno cambiante, pero también, y quizás de manera aún más crucial, para enfrentarse críticamente a la realidad que les viene dada y para trabajar activamente en su transformación.

Por consiguiente, la educación y la formación es eminentemente contextual. No se pueden explicar los fenómenos educativos mediante la generalización de acciones y estrategias a todos los contextos posibles. Intentar hacerlo sería establecer una racionalidad educativa errónea en sus fundamentos mismos. La realidad educativa, en su rica diversidad de alumnado, culturas académicas, contextos socioeconómicos y enseñanzas específicas, nos muestra de manera inequívoca que la interpretación de los fenómenos docentes debe necesariamente contextualizarse en cada realidad particular (políticas educativas específicas, dinámicas de aula concretas, características de los territorios, idiosincrasia de las escuelas...).

En esta necesaria reestructuración epistemológica, será fundamental revisar a fondo el funcionamiento interno de las instituciones educativas (su trabajo organizativo, los procesos de toma de decisiones, las relaciones de poder existentes, los flujos de comunicación, los niveles de participación...). Se deben buscar activamente alternativas pedagógicas y reflexionar críticamente sobre las prácticas de enseñanza para evitar caer en la mera reproducción de modelos obsoletos, así como sobre los métodos de evaluación del alumnado. Es esencial aprender a trabajar de manera colegiada, a elaborar proyectos conjuntos y a desarrollar innovaciones pedagógicas contextualizadas en las realidades específicas de cada centro educativo.

Hace ya tiempo que la educación debería sustentarse en una reflexión profunda de quienes trabajan en ella sobre su propia práctica docente. Este proceso reflexivo permitiría al profesorado examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento arraigados, sus actitudes pedagógicas..., llevando a cabo un proceso constante de autoevaluación que oriente de manera efectiva su desarrollo profesional continuo. Esto

implica que la educación debe extenderse al terreno de las emociones y las actitudes, y que debe cuestionar permanentemente los valores y las concepciones implícitas que cada profesor y profesora tiene sobre lo que piensa, sobre lo que hace en el aula y sobre la dinámica del trabajo colectivo con sus colegas.

Si a esto añadimos que los sistemas educativos actuales no están funcionando de manera óptima, que los edificios escolares a menudo no se adecuan a una nueva forma de concebir y practicar la educación, que cada vez asume mayor importancia el cambio organizativo y de gestión, que se debe otorgar una prioridad a la educación emocional de las personas, a la calidad de las relaciones interpersonales, a la comunidad y al contexto como elementos intrínsecamente educativos, etc., y todo ello encuentra una fuerte resistencia en las políticas educativas actuales, marcadas por los ataques virulentos del conservadurismo político hacia cualquier intento de cambio, donde en algunos ámbitos aumenta la desorientación mientras que otros colectivos ofrecen una resistencia admirable. Quizás, para llevar a cabo esa transformación profunda de las prácticas educativas, se necesita una mayor movilización hacia una formulación colectiva de nuevas metas y estrategias destinadas a construir una educación genuinamente basada en los principios de libertad y democracia. Si esta movilización no se produce, la motivación del profesorado para explorar nuevas vías pedagógicas disminuye, se corre poco riesgo en la innovación y el cambio se percibe como una amenaza que pocos están dispuestos a afrontar.

5. Y, ¿LA FORMACIÓN DOCENTE?

Hablar de formación docente implica necesariamente pensar en un proyecto educativo que desborde la mera transmisión de contenidos o la capacitación técnica del profesorado. Supone concebir la formación como un proceso profundamente vinculado a la práctica profesional, enraizado en los contextos sociales y culturales donde se desarrolla la tarea educativa, y comprometido con la construcción de una escuela democrática, crítica e inclusiva. No se trata solo de formar profesorado competente, sino de configurar un colectivo profesional capaz de pensar, imaginar y actuar desde valores de justicia social, equidad, libertad y solidaridad.

Este tipo de formación debe estar inserto en marcos políticos progresistas que promuevan procesos liberadores, participativos y contextualizados, que potencien la autonomía, la capacidad de juicio propio y el desarrollo del pensamiento crítico. Se trata, en palabras de Popkewitz (1994, p. 213), de entender la formación como “un proyecto humanista para lograr un profesorado altamente preparado y fomentar una mayor flexibilidad, innovación e imaginación en su práctica”. Esta concepción, sin duda, choca con las políticas conservadoras y neoliberales, que tienden a restringir la capacidad transformadora de la educación y de quienes la ejercen (Apple, 2002).

Cuando la formación docente se subordina a las lógicas de las políticas públicas conservadoras, queda reducida a una práctica burocratizada, tecnocrática y desconectada de la realidad educativa. Se imponen procesos uniformizadores, centrados en la estandarización y el control, que obstaculizan la creatividad, la colaboración y la autonomía profesional. Estas políticas favorecen un profesorado dócil, alineado con los intereses del poder —sea este político, económico o mediático—, dispuesto a legitimar con su práctica o con su silencio reformas regresivas que muchas veces van en contra de los intereses del propio colectivo docente y de la educación pública.

La formación que se promueve en estos escenarios suele anclarse en una racionalidad técnica y transmisiva, que concibe la enseñanza como la aplicación mecánica de conocimientos y metodologías prescritas. Se privilegian cursos

estandarizados, con lecciones modelo, contenidos descontextualizados y una orientación conductista hacia resultados previamente definidos, ajenos a la complejidad y diversidad de las realidades escolares. Este enfoque reduce el papel docente a mero ejecutor de instrucciones, eliminando su dimensión ética, política y creativa. Lejos de formar profesionales capaces de pensar por sí mismos, se fomenta una cultura de la obediencia y la reproducción.

Sin embargo, lo que se necesita es una formación que asuma un enfoque reflexivo, crítico y contextualizado, basado en la investigación-acción, la reflexión sobre la práctica, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de conocimiento. Una formación que no esquive los grandes desafíos contemporáneos —como la crisis ecológica, las desigualdades sociales, las migraciones, la interculturalidad, la igualdad de género o la globalización—, sino que los integre como ejes centrales de análisis y acción. Hay que romper con la ortodoxia pedagógica y abrir espacios para la heterodoxia, para la exploración de nuevos modelos y la construcción colectiva de saberes desde la práctica cotidiana.

No podemos esperar que todo el cambio venga desde fuera. Es imprescindible que el profesorado tome conciencia del papel fundamental que ejerce como agente de transformación social. Es necesario romper con la dependencia profesional y con la idea de que las soluciones vendrán siempre “desde arriba”. Sin una implicación activa, sin una voluntad real de mejora y sin actitudes institucionales que favorezcan la innovación y el trabajo compartido, los cambios serán superficiales y, a menudo, reversibles. La responsabilidad, por tanto, es compartida: si las administraciones deben crear las condiciones estructurales para la transformación, el profesorado debe construir una cultura profesional crítica, comprometida y colaborativa.

Esa cultura debe promover espacios de diálogo, de reflexión compartida y de intercambio de prácticas, capaces de generar innovaciones significativas. Los cambios que emergen desde abajo, desde la experiencia y la inteligencia colectiva del profesorado, suelen ser más sólidos y sostenibles que los diseñados desde los despachos ministeriales con una determinada agenda ideológica.

En este marco, la formación no puede ser ajena a las dinámicas de poder que atraviesan las instituciones educativas. Debe intervenir en las formas de organización, en los procesos de toma de decisiones y en las relaciones entre los distintos actores, fomentando una participación y democrática. Reconocer la autonomía docente implica aceptar su capacidad para interpretar y transformar la realidad educativa, para construir sentido en cada situación concreta, para innovar colectivamente y para generar saberes pedagógicos valiosos.

Formarse para el cambio y en el cambio supone dejar atrás estructuras rígidas, modelos formativos obsoletos y enfoques unidireccionales. Hay que apostar por procesos formativos que incidan no solo en las personas, sino también en los contextos, transformando las estructuras organizativas, las culturas profesionales y las relaciones de poder. Solo así será posible impulsar innovaciones institucionales reales, arraigadas y sostenibles. En este sentido, la formación no es un fin en sí misma, sino un medio para la transformación educativa.

Una transformación que, además, requiere un nuevo concepto de profesionalización docente, que no se limite a la mejora de competencias individuales, sino que contemple la dignificación de la profesión, la mejora de las condiciones laborales, el reconocimiento social y el bienestar emocional del profesorado. La motivación y el compromiso no pueden descansar únicamente en la “vocación”, tantas veces utilizada como coartada para ocultar la precariedad o la falta de apoyo institucional. Se necesitan mecanismos concretos, estructurales, que faciliten la participación, la innovación y el desarrollo profesional.

En este escenario alternativo, la figura del formador o formadora adquiere un papel fundamental, no como transmisor de saberes abstractos, sino como acompañante crítico, como facilitador de procesos, como analista de los obstáculos formativos que enfrenta el profesorado, y como impulsor de procesos de cambio situados y compartidos. Este enfoque pone de relieve la dimensión personal, colectiva e institucional del desarrollo profesional, mucho más rica y potente que cualquier dispositivo técnico desvinculado de la realidad.

En última instancia, la formación necesita también una buena dosis de imaginación y de utopía. Sin la capacidad de imaginar escenarios nuevos, sin el impulso utópico que nos hace soñar con otra educación y formación posible, estamos condenados a reproducir el presente. La utopía no es una fantasía irrealizable, sino un horizonte que orienta nuestras acciones, que nos ayuda a discernir el camino y a cuestionar lo que parece inamovible. La utopía educativa es patrimonio del profesorado y expresión de su libertad de pensamiento. Sin utopías no habríamos alcanzado muchas de las conquistas educativas y sociales que hoy disfrutamos y aplicamos. Por eso, la formación del profesorado debe cultivar actitudes desafiantes, abiertas, creativas y solidarias, capaces de confrontar inercias y de afrontar los retos del presente con esperanza y compromiso colectivo.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2002). *Educar «como Dios manda»: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.
Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.

Para saber más...

- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(2), 71–96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E.; Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa
- Nóvoa, A. (2020) La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd’hui?, *Revue internationale d'éducation*. Sèvres, n.º 83, pp. 23-31. <https://doi.org/10.4000/ries.9283>