

Presentación

Otra formación posible para otro mundo deseable: Principios para un nuevo modelo de formación de profesionales de la educación

Another kind of education for another possible world:
Principles for a new model of teacher education

José Ignacio Rivas-Flores



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0001-5571-2011](https://orcid.org/0000-0001-5571-2011)

j_rivas@uma.es

Recibido: 19/09/2025 **Aceptado:** 02/10/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Rivas-Flores, J.I. (2025). Otra formación posible para otro mundo deseable: Principios para un nuevo modelo de formación de profesionales de la educación. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 5-13. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22487>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22487>

RESUMEN

El texto plantea una reflexión profunda sobre el papel de la formación de los y las profesionales de la educación en la construcción de un mundo más justo, humano y sostenible. En un contexto de incertidumbre global, marcado por la crisis de valores, la expansión del neoliberalismo y la tecnocratización del pensamiento educativo, se cuestionan los fundamentos epistemológicos, políticos y culturales que sostienen los actuales modelos de formación docente. A partir de un análisis crítico de autores como Hargreaves, Varoufakis o Biesta, se argumenta que la educación se ha visto reducida a una función instrumental y reguladora, subordinada a los intereses del mercado y de los estados-nación. El autor identifica diversas problemáticas que obstaculizan una transformación real: la persistencia del paradigma civilizatorio occidental, la hegemonía tecnocrática, la pérdida de discurso pedagógico, las tradiciones profesionales autoritarias, la homogeneidad institucional y la fragmentación de los procesos formativos.

Frente a ello, se propone repensar la formación de los profesionales de la educación desde una perspectiva crítica, interdisciplinar y profundamente humana, que recupere la capacidad transformadora de la pedagogía. Este texto inaugura la revista *Contrapuntos* como un espacio de reflexión, debate y compromiso público orientado a imaginar y construir otro mundo posible desde la educación.

Palabras clave: Formación del profesorado; Educación crítica; Epistemología educativa; Pedagogía transformadora; Política educativa; Justicia social.

ABSTRACT

This text offers a deep reflection on the role of teacher education in building a fairer, more humane, and more sustainable world. In a global context marked by uncertainty, a crisis of values, the expansion of neoliberalism, and the technocratization of educational thought, it questions the epistemological, political, and cultural foundations that sustain current models of teacher education. Drawing on a critical analysis of authors such as Hargreaves, Varoufakis, and Biesta, the author argues that education has been reduced to an instrumental and regulatory function, subordinated to the interests of the market and nation-states. The text identifies several key issues that hinder real transformation: the persistence of the Western civilizational paradigm, technocratic hegemony, the loss of pedagogical discourse, authoritarian professional traditions, institutional homogeneity, and the fragmentation of training processes. In response, it calls for rethinking teacher education from a critical, interdisciplinary, and profoundly human perspective that restores the transformative potential of pedagogy. This text inaugurates *Contrapuntos* as a space for reflection, debate, and public engagement aimed at imagining and building another possible world through education.

Keywords: Teacher education; Critical education; Educational epistemology; Transformative pedagogy; Educational policy; Social justice.

1. OTRA FORMACIÓN PARA OTRO MUNDO DESEABLE

¿Qué puede aportar la formación de los y las profesionales de la educación a la construcción de un mundo mejor? En tiempos como los que estamos viviendo, caracterizados por la incertidumbre en todos los sentidos y con futuros inestables, que ponen en duda los valores sustanciales de la especie humana, es necesario poner en el centro de nuestra atención preguntas como esta. Con nuestras acciones siempre construimos mundo y nuestra responsabilidad es *qué mundo posible, deseable y deseado, estamos dispuestos a construir*.

Si la pregunta es necesaria en cualquier ámbito de la sociedad y de la vida, en educación tiene aún más sentido, ya que nuestro “hacer” está directamente ligado con ese futuro a través de nuestro alumnado. Más aún, cuando nuestra responsabilidad es la formación de quienes van a hacerse cargo de la educación, en todas sus dimensiones. Hargreaves (2025), en una reciente publicación, pone en evidencia las consecuencias de los cambios políticos, culturales y sociales en lo que denomina el gran cambio (The Great Shift) acontecido en los años 80. Este cambio supuso la consolidación del modelo neoliberal. Tal como plantea Hargreaves:

Este fue el fin de la inocencia. La financiación disminuyó. Los profesores fueron criticados y luego atacados. Se culpó a los académicos del ámbito educativo de adoctrinar a los profesores con ideologías peligrosamente radicales. El enfoque centrado en el niño y la educación abierta se convirtieron en blanco de ataques concertados. La formación del profesorado y los formadores de docentes fueron inspeccionados y regulados para supervisar su trabajo, de modo que se centrara en las habilidades básicas y los contenidos tradicionales de las materias. Y todo el lenguaje de la política educativa, la gestión y el plan de estudios se impregnó y se orientó cada vez más hacia nuevas preocupaciones relacionadas con los estándares, la evaluación y la responsabilidad burocrática. Aquí es donde y cuando nació el lenguaje educativo que hoy se da por sentado (Hargreaves, 2025, p. 2).

De aquellos polvos, estos lodos: el sistema educativo, la formación de profesorado en particular, quedó encerrado en un discurso tecnócrata, eficientista y mercantilizado que sigue estando presente. Hoy en día está alimentado por un nuevo cambio al que estamos asistiendo con cierta estupefacción y desconcierto, en el que parece que las reglas de juego, aún las neoliberales, están siendo superadas (Varoufakis, 2024). Estamos asistiendo al surgimiento de un orden mundial dominado por la ley del más fuerte, sin atender a los derechos de las naciones, los pueblos y los sujetos, tal como muestran el genocidio de Gaza, la invasión de Ucrania, los genocidios ocultos en diferentes partes de África, el auge de nacionalismos de corte autoritario y excluyente, el incremento de la brecha social entre ricos y pobres, el expolio de la naturaleza, entre otros.

Ante este escenario, la formación de profesionales de la educación se mantiene en parámetros que derivan de este giro neoliberal. En el caso español, además, podríamos pensar que las bases que se elaboraron en el tardío franquismo, con las reformas educativas tecnócratas, siguen estando vigentes. Los cambios que hemos podido observar han estado más centrados en contenidos y en la estructura vertical, pero pocas modificaciones podemos observar en la estructura profunda y cotidiana de la vida escolar. Utilizamos nueva retórica para prácticas viejas. Siempre nos quedan las alternativas educativas, afortunadamente presentes, y la supervivencia, poco reconocida en estos tiempos, de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Son varias las características que perviven en la formación de profesionales de la educación que configuran los modelos actuales y las prácticas que se llevan a cabo. Los procesos de reforma de los planes de estudio en los que estamos inmersos en estos tiempos son una buena prueba de ello. En buena medida suponen una reproducción de los anteriores, con el lavado de cara de algunos cambios de nombres en las asignaturas, la incorporación de algunas materias vinculadas con las tecnologías y la adscripción de estas a los espacios corporativos que suponen las áreas de conocimiento.

Esto significa reproducir un modelo mecanicista y tecnocrático que contradice de forma dramática los avances en el pensamiento educativo que defendemos para los niveles inferiores del sistema. Esto no solo supone una posición bastante cínica de la formación docente, sino esencialmente la manifestación de que los modelos profundos, las epistemologías subyacentes y las culturas profesionales universitarias no han sido capaces de incorporar estos avances. Esto es más preocupante que si realmente fuera solo la imposición de unas políticas educativas determinadas, ya que cabría la opción, como plantea de nuevo Hargreaves (2025, p. 3), de generar reacciones de cambio por parte de la comunidad educativa. En lugar de esto cabría pensar que hay una cuestión de “ADN” en los sistemas de formación docente que los hace impermeables a cualquier propuesta alternativa, lo que obligaría, más que a un lavado de cara, a una intervención genética, si se me permite la metáfora biológica.

Uno de los factores que actúan de forma eficaz en mantener este sistema es el carácter de profesión regulada por el estado que caracteriza la enseñanza que, por extensión, aplica al resto de profesionales de la educación. Esto supone una dependencia de instancias ajenas a las instituciones de formación, que nos deja en manos de expertos, de técnicos, de decisiones políticas que limitan mucho la capacidad de generar estos cambios. España en particular (no ocurre así en otros entornos socioculturales), mantiene históricamente —de nuevo la herencia franquista— un sistema altamente centralizado con escasa autonomía de cada institución para desarrollar proyectos propios. Esta situación se hace extensiva en buena parte a las instituciones formadoras de profesionales de la educación con la falsa ilusión de que un modelo uniforme garantizará una formación adecuada de los futuros docentes y profesionales de la educación.

Esta situación permite legitimar y sostener el sistema sociopolítico en el que nos movemos, limitando la posibilidad de una pedagogía crítica que conecte la educación con un posicionamiento ante el escenario mundial y las diversas crisis en las que estamos instalados. La educación, desde mi perspectiva, no es solo un conjunto de estrategias didácticas y de metodologías del tipo que sean. Fundamentalmente es un proyecto de mundo que se pone en juego en el hacer educativo, en la cotidianidad de la vida del aula y en la configuración de las relaciones entre los sujetos y de estos con el conocimiento. La formación de profesionales de la educación requiere tener esto presente como parte de su configuración y no solo como discurso a transmitir.

Quiero señalar, en esta aportación que da el pistoletazo de salida a la revista *Contrapuntos*, algunos problemas o situaciones comprometidas a las que nos enfrentamos desde las instituciones de formación de profesionales de la educación y a las que el Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE.UMA) que la promueve quiere dar respuesta en su propuesta de acción. Es necesario pensar otra formación posible que permita ser una herramienta de transformación social, para un mundo deseado y deseable, desde una mirada radicalmente humana.

1. Vivimos en un proyecto civilizatorio occidental que se ha erigido como hegemónico por mor de su posición de poder económico y militar (Losaco, 2025) y una epistemología especialmente depredadora y redentorista. El ascenso de Occidente, como plantea este autor, tiene lugar a través de la ontologización de lo disciplinar, que eleva a categoría de verdad única las disciplinas definidas desde el orden enciclopédico, desplazando a un rol subalterno cualquier otro tipo de pensamiento; ya sea de origen étnico, social, de género, etc. Este régimen disciplinar “configura el régimen de verdad dentro del cual estas disciplinas fundaron sus preguntas y producirán sus respuestas” (p. 136). Se construye una idea de ciencia que se aleja del relativismo teológico precedente y se erige en determinismo geográfico, racismo biologicista, racionalismo económico-político, institucionalismo y las combinaciones entre ellos.

Los sistemas educativos son deudores de este sistema en cuanto que están ofreciendo un criterio de verdad a través de un currículum que supone una visión secular del dogma civilizatorio indiscutible (Rivas, 2025), legitimados a través de la triple alianza entre racionalismo positivista, liberalismo económico y el estado-nación y su propuesta de democracia parlamentaria (Cortés et al., 2023). El sistema educativo y la educación en general se construyen, por tanto, bajo la tutela de estos tres ejes, que marcan buena parte del planteamiento epistemológico occidental. Podemos citar algunos componentes con especial relevancia en educación, como por ejemplo: la visión de mundo como un conjunto ordenado que funciona a modo de máquina mediante leyes precisas y universales; la idea de una ciencia extractivista basada en la explotación de la cultura con fines utilitaristas, cuando no mercantiles; la visión analítica del mundo como suma de partes, de tal forma que para conocerlo es preciso su reducción a sus mínimos componentes, lo cual se traduce en que para conocer hay que destruir; o el principio sagrado de que el ser humano es el dominador de la vida y por tanto con el derecho a explotar la naturaleza en virtud de sus intereses.

Desde el punto de vista educativo esto tiene consecuencias importantes ya que se legitima una cierta idea de enseñanza basada en la transmisión y en la verticalidad del conocimiento, que lo reduce a mera información. Por otro lado, permite sacralizar el orden taxonómico, la clasificación, como principio organizativo básico, que divide la realidad en piezas discontinuas. De esta forma la vida educativa de los sujetos se convierte en una sucesión de pasos o niveles que superar, ratificando la idea de progreso como principio de éxito, la cual se encuentra en la base del capitalismo que contribuye a construir el proyecto civilizatorio occidental (Naredo, 2022).

2. La configuración de la tecnocracia como organizadora de la vida institucional. Una consecuencia de este proyecto civilizatorio, que deriva de la segregación entre pensamiento y acción, propia de la racionalidad positivista, es la consagración de la técnica como finalidad última del conocimiento. Esto es, el conocimiento es válido en tanto permite generar estrategias y procedimientos de intervención en el mundo para su explotación. En este sentido, hablar de tecnocracia como modelo de construcción de la sociedad, no es solo un problema de modos de hacer, sino esencialmente de un modo de entender el mundo y su relación con los seres humanos. O al revés, de los seres humanos con el mundo. Una mirada tecnocrática supone desarrollar el principio divino de dominación que se asume desde la civilización occidental¹, lo cual nos da derecho a su expliación, explotación y consumo.

Esta visión implica plantear los principios de eficacia y rendimiento como objetivos, de tal forma que solo tiene valor aquello que tiene utilidad práctica, desde la medida que representa los modelos hegemónicos tanto sociales como humanos y naturales. Esto reduce el conocimiento a su capacidad práctica y su utilidad, despreciando el valor de la comprensión y el compromiso con otro mundo posible. Bachelard (1976) popularizó el término tecnociencia para definir este proceso, que, hoy en día, está empezando a sustituir al propio concepto de ciencia (Diéguez, 2020).

Mirar la educación desde este punto de vista supone establecer la regulación, la prescripción, el rendimiento y la imposición como ejes de la práctica educativa. Lo cual deja fuera principios filosóficos, ontológicos, epistemológicos y éticos que entienden la educación como un proceso de construcción compartida en procesos colectivos de interacción con el mundo para su preservación y la supervivencia de la especie humana. Una mirada tecnológica deja al sujeto en una situación de dominación, sin capacidad de decidir sobre sus fines, sus intereses y sus deseos, tanto por parte de los discentes como de los docentes. En tanto que existe un procedimiento “objetivo”, “verificable” y “eficaz” queda anulado el sujeto y, podríamos decir, su libre albedrío.

Una derivada importante de este modelo, emergiendo con fuerza en los ámbitos educativos de todo signo sería la “práctica basada en evidencias”, que está colonizando el espacio educativo de una forma alarmante, pero que resulta congruente con esta epistemología de la modernidad (Biesta, 2007). En este sentido resulta relevante el planteamiento de Sahlberg, en su prólogo al libro mencionado de Hargreaves (2025), cuando plantea:

La práctica basada en la evidencia, (...), ha llevado –y vuelve a llevar– a un gobierno basado en cifras, a una rendición de cuentas verticalista, a la reducción de los planes de estudio y a la búsqueda de datos y objetivos de rendimiento, todo lo cual socava el alma de la autonomía profesional de los docentes y erosiona la confianza de la sociedad en las escuelas (p. 10).

3. Políticas públicas sin un proyecto educativo relevante. Se puede decir que en este momento las políticas públicas en educación están al albur de lo que determina el sistema económico a través de sus armas letales como son las pruebas estandarizadas, la dependencia de las orientaciones de la OCDE y su evaluación PISA y los estándares educativos que se derivan. Desde mi punto de vista estamos asistiendo a una pérdida relevante de discurso educativo, especialmente con orientación progresista, reduciéndolo a sus aspectos más instrumentales. Igualmente, en el discurso público de la política educativa se ve cada vez más la dependencia del sistema económico y productivo y la orientación hacia un mercado de trabajo, cada vez más precario e inestable. Esto supone

¹ “Dios los bendijo y les dijo: «Sean fecundos y multiplíquense. Llenen la tierra y sométanla. Ejerzan dominio sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo y sobre todo ser viviente que se mueve sobre la tierra»” (Génesis 1:26-28).

una fuerte simplificación del proyecto educativo nacional (diría también internacional), reducido a competencias estandarizadas, contenidos instrumentales e informativos, y a relaciones educativas formalizadas en protocolos establecidos (Angulo, 2019).

A esta pérdida de discurso cabe añadir el auge, cada vez más instaurado entre el profesorado, del discurso antipedagógico, que cuestiona los avances en el pensamiento y en la investigación educativo, a favor de un modelo centrado en la transmisión del contenido y en los valores de la cultura académica tradicional (Rivas, 2021). La cual, dicho sea de paso, resulta altamente segregador y clasista, y está dirigida a una parte reducida de la población, curiosamente la que cuenta con más capital cultural. Resulta difícil, en este sentido, entender la dimensión profundamente democrática de la educación y lo que implica en los procesos educativos como un componente esencial en la mejora global de la sociedad y no solo como la consecución de objetivos particulares.

Resulta relevante la afirmación de Biesta (2023, p.61) cuando plantea que “el estado ha dejado de atender el bien común para convertirse en regulador y proveedor de servicios, reproduciendo de este modo, la epistemología de mercado”. Lo cual supone, de facto, la eliminación del discurso educativo con sentido pedagógico. La formación de profesionales de la educación, a partir de aquí, sufre una importante paradoja, ya que se ve en la encrucijada de formar bien para las demandas de un estado desorientado o bien en los principios pedagógicos que justamente, cuestionan y ponen en tela de juicio estas políticas. De nuevo el carácter de profesión regulada por el estado nos somete a una confrontación política, pero también a un cuestionamiento epistemológico.

4. Estos aspectos anteriores se ven mediados, a su vez, por las tradiciones profesionales docentes, fuertemente conformadas desde las perspectivas mencionadas. Me remito tanto a las escolares, por un lado, pero también, de forma importante, a las de profesorado universitario, que suma a la perspectiva educativa, el estatus propio de una profesión “elitizada” en su mentalidad. Atendiendo a las epistemologías presentes en el proyecto educativo público, mencionadas anteriormente, podemos hablar de algunas características básicas de la misma (Rivas et al., 2005; Rivas, et al., 2023). Así, la profesión docente arrastra el sentido catecumenal propio del modelo de verdad sobre el que se erige la profesión, que le confiere una cierta idea de autoridad basado en la posición que ocupa en la relación educativa. Principio de verdad que es heredero de la mentalidad religiosa, secularizada en la modernidad con la idea de ciencia y la evidencia científica, pero que últimamente también viene fuertemente mediada por la ideología que determina posiciones singulares fruto de intereses particulares.

Esta posición de autoridad, emanada de su supuesto vínculo con el saber, genera autoritarismos, más o menos explícitos o camuflados bajo el manto técnico-metodológico, que limitan el pensamiento autónomo del alumnado. Esto supone un conflicto cultural y epistemológico con las poblaciones de jóvenes que acuden a las aulas cuyos referentes cognoscitivos, éticos, sociales y culturales son bien diferentes (Martínez-Rodríguez y Fernández-Rodríguez, 2018; Moreno y López de Maturana, 2020). Asistimos a una situación compleja en la que nos enfrentamos con paradigmas antiguos (concepciones de la verdad, jerarquías de enseñanza, transmisión de conocimientos) pero con realidades nuevas con otros referentes conceptuales, de relación, experienciales y prácticos.

Desde la formación docente no es fácil entender cómo estos nuevos escenarios están constituyendo nuevas realidades y que, a su vez, los niños y niñas del futuro (no tan lejano) ya habrán dado la vuelta a las actualmente vigentes. Esto creo que nos obliga a pensar en regenerar estas tradiciones buscando otro sentido a la construcción del conocimiento y a las prácticas sociales que permita afrontar una sociedad cambiante, caracterizada por la incertidumbre, la paradoja, la inmediatez y la complejidad.

5. La homogeneidad y la uniformidad como formas de institucionalización que nos abogan a un modelo de pensamiento único. Desde mi punto de vista posiblemente este

sea uno de los elementos más complejos de afrontar, en tanto que forma parte del ADN civilizatorio ya mencionado, pero que se está agudizando por mor del pensamiento tecnocrático en el que estamos instalados. Paradójicamente esto tiene lugar en tiempos de exaltación de una cierta idea de libertad, colonizada desde la derecha y la ultraderecha. Idea de libertad que permite que se sostenga una cierta normalidad que garantice el *statu quo* del hombre, blanco, hetero, sano... como única realidad ontológicamente válida y dominante. Por tanto, hablamos de una libertad mediada y acotada.

Asistimos igualmente a la paradoja de que esta uniformidad se da en el marco de la propuesta desreguladora del proyecto neoliberal, que sin embargo se ve tergiversada, cuando no anulada, desde nuevas formas de dominación propias del control del “poder gris” que caracteriza la sociedad de la (des)información (Floridi, 2019). Desde una mirada política se habla, en este sentido, de “Tecnofeudalismo” (Varoufakis, 2024), entendiendo por tal lo que se conoce como el “capitalismo de la nube” en el que se concentran los grandes grupos que manejan las redes sociales y el poder económico que representa, estableciendo un férreo control sobre la producción de la información y la acumulación de capital que provoca. En definitiva, el conflicto no es con procesos personales sino con entidades “grises”, que actúan al margen de los parámetros tradicionalmente conocidos, que mantienen el control de la información y los paradigmas sociales que representan.

La respuesta de las políticas educativas públicas y de buena parte del profesorado se focaliza en el control de los dispositivos en el espacio escolar, cuando no directamente su prohibición, entendiendo que altera el orden normal de la enseñanza; esto es, de la transmisión de conocimientos en un entorno jerarquizado y estructurado. En definitivo, cargamos la prueba sobre el soporte y no sobre los fundamentos sociales y culturales sobre los que se sustenta su utilización. De nuevo apelo a la necesidad de pensar en qué epistemologías legitiman estos usos y el proyecto de humanidad (civilización) sobre el cual se han construido. Es más fácil condenar al brazo ejecutor y no a quién da la orden y genera la justificación y legitimación de los actos.

6. Segmentación de los procesos de formación de los y las profesionales de la educación. Acorde con lo ya dicho, los sistemas de formación de profesorado, al menos en España, se caracterizan por un orden clasificatorio que divide el proceso en grados, los grados en cursos, los cursos en asignaturas y las asignaturas en grupos, perfectamente delimitados y separados. Se salva de esta dinámica la voluntad de docentes particulares de aunar esfuerzos o algunas propuestas de algunas universidades, como los proyectos interdisciplinares de la Universidad del País Vasco (Romero et al., 2023). En definitiva, propuestas especiales, cuando no marginales.

La fragmentación de la formación en ciencias de la educación en diferentes grados, por ejemplo, supone una pérdida del discurso educativo y de su valoración, ya que se desmiembra en diferentes ramas que terminan por funcionar de forma independiente y de espaldas a las otras. La capacidad de incidir en políticas públicas o en la mejora de los sistemas de enseñanza, en todas sus dimensiones, queda minorada por esta situación, favoreciendo la dependencia de las políticas centralistas, así como la presencia de grupos de “expertos”, a veces con intereses particulares y económicos fuertes, que diseñan esta formación. La OCDE y las grandes organizaciones económicas no están ajenas a esta situación.

La coordinación, como mantra generalizado en el que nos refugiamos para justificar esta fragmentación, no elimina las limitaciones de una mirada fragmentada de la educación, que genera nuevos focos de poder, renovadas jerarquías académicas, y un complejo futuro profesional, encapsulado y condicionado. Abogo por la necesidad de repensar nuestros grados en pro de una posición relevante, tanto desde el punto de vista académico como en el conocimiento que se produce, tanto desde la investigación como desde la docencia. Esto nos permitiría reforzar el campo conceptual de la educación, al

tiempo que permitiría la flexibilidad académica y laboral, generando más permeabilidad entre los diferentes escenarios educativos.

7. Por último, asistimos a otra fragmentación grave entre los sistemas y espacios educativos y los procesos de formación. Por un lado, el sistema educativo está estructurado por etapas a superar; pero al mismo tiempo, la universidad, en la que se ubica la formación de los profesionales de la educación, pertenece a otro ámbito institucional diferente, generando desconexión entre ambos mundos; que a su vez supone incomprendión e incomunicación entre ellos. No por repetido este análisis es menos relevante.

Son dos las derivadas que le encuentro a este escenario. La primera la que nos impide pensarnos como parte de un mismo sistema de la educación, que abarca desde infantil hasta las últimas etapas, y desde la formación reglada a la informal. En la medida en que sigamos considerando la universidad como un espacio diferente, con finalidades y propósitos específicos, diferentes a los otros ámbitos, la incomprendión va a seguir formando parte de nuestras relaciones. De alguna forma esta perspectiva legitima la división de la práctica (de los y las prácticas), de la teoría (de los y las que hacemos teoría). De esta forma se mantiene el paradigma racionalista técnico positivista y se justifica la jerarquía existente en el modelo actual, que supone, en parte, la instrumentalización de uno a favor del otro.

La segunda tiene que ver con el proceso de formación mismo, dividido en dos espacios diferenciados que mantienen sus propias lógicas: el mundo de la escuela y de los espacios educativos y el mundo de la universidad. Entendiendo que el conocimiento y el aprendizaje siempre es situado (Lave y Wenger, 1991; Haraway, 1991), mantener esta dualidad nos aboca a mantener la discontinuidad en la formación y la segmentación y fragmentación de las dinámicas educativas. Se hace necesario avanzar en un “tercer espacio”, que cambie las condiciones de la formación, generando interacción, colaboración y comprensión, entre el mundo educativo y los procesos de formación de sus profesionales.

2. AVANZANDO HACIA EL FUTURO

He planteado en estas líneas lo que puede considerarse un plan de acción necesario para avanzar en un cambio necesario y deseable, en la formación de los futuros profesionales de la educación. En el inicio de su andadura de una revista como *Contrapuntos*, es importante establecer algunas líneas de reflexión que deberían ocuparnos y preocuparnos para avanzar en un camino imprescindible de cara, no solo a la mejora del trabajo de los centros de formación, sino del conjunto de la sociedad.

Somos parte de un sistema global en el que cada acción genera transformaciones en todo el sistema. Esto, más que inhibirnos supone una llamada a la responsabilidad compartida en la construcción de este futuro deseado y deseable por todos y todas. Planteo en estas líneas, por tanto, una llamada de atención: no podemos seguir por esta deriva en la que parece que estamos encajonados y sin salida. Antes bien, el mundo necesita otra formación de profesionales de la educación que apunte hacia otra sociedad, otro mundo, necesario (Rivas et al., 2018). Esta es la apuesta del Instituto, así como el compromiso de *Contrapuntos*: generar un espacio de debate, reflexión y compromiso público que nos permita vislumbrar este otro mundo posible; en la educación y en la globalidad de nuestro sistema.

REFERENCIAS

- Angulo, J.F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de humanidades*, 31, 17-39.
- Bachelard, G. (1976). *El Materialismo racional*. Paidós.
- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and de Democratic deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Morata.
- Cortés, P., Rivas, J.I., y Leite, A.E. (2023). *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Diéguez, A. (2020). *Filosofía de la Ciencia. Ciencia, racionalidad y realidad*. Uma Editorial.
- Floridi, L. (2019). Prólogo: El nuevo poder gris. En C. Cobo, *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales* (pp. 11-17). Fundación Santillana.
- Gopegui, B. (2011). *Acceso no autorizado*. Mondadori.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvenCIÓN de la naturaleza*. Ibérica.
- Hargreaves, A. (2025). *Making of an Educator. Living Through and Learning from the Great Shift*. Crown House Publishing LTD.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Losacco, J.R. (2025). *Historias globales desde el sur. Sistema-mundo y divergencia colonial*. Akal.
- Martínez-Rodríguez, J.B., y Fernández-Rodríguez, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Millas, J.J. (2008). *Los objetos nos llaman*. Seix Barral.
- Moreno, A., y López de Maturana, S. (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. La Serena*.
- Naredo, J.M. (2022). *La crítica agotada. Claves para un cambio de civilización*. Siglo XXI.
- Rivas, J.I. (2021). Ignorancia atrevida o viviendo del cuento. La falacia del antipedagogismo. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y la psicopedagogía*, 6, 13-21.
- Rivas, J.I. (2025). Curriculum escolar y soberanía epistemológica. En A. de la Herrán y J. A. Alarcón (2025). *Más allá del currículum: hacia una educación plena* (pp. 199-218). Dykinson.
- Rivas, J.I., Sepúlveda, M. P., Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 13(49), 1-28.
- Rivas, J.I., Calvo, P., Leite, A.E., Fernández-Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>.
- Rivas, J.I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En: C. Monge y P. Gómez (eds.). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (p. 109–124). Síntesis.
- Romero, A., Alonso, I., Urrutia, A., Gezuraga, M., Berasategui, N., y Idoiaga, N. (Eds.) (2023). *Estructura modular, metodologías activas y compromiso social en innovación educativa universitaria. La experiencia de la Facultad de Educación de Bilbao, (UPV/EHU (2011-2021)*. Octaedro.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto.