

Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Vol. 1(1) octubre, 2025

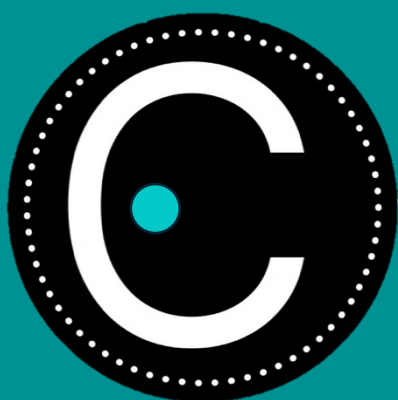
ISSN-e 3101-3430

REVISTA

INSTITUTO
UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN
FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN - IFE



*Aquí no curamos la
locura educativa...
la analizamos, la
escribimos y la
publicamos*



Comité Editorial

Dirección:

Pablo Cortés González Universidad de Málaga

Secretaría de redacción:

Noemí Peña Trapero Universidad de Málaga

Jefatura de edición:

Carolina Martín Gámez Universidad de Málaga
Blas González Alba Universidad de Málaga

Editores/as:

Caterí Soler García	Universidad de Málaga
Moisés Mañas Olmo	Universidad de Málaga
Iulia Mancila Mancila	Universidad de Málaga
José Luis del Río Fernández	Universidad de Málaga
Ramón Montes Rodríguez	Universidad de Granada
Alicia Fernández Oliveras	Universidad de Granada
Adriana Gutiérrez Díaz	Universidad Autónoma del Estado de Morelos

La revista CONTRAPUNTOS EN EDUCACIÓN. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE) está dirigida a personas académicas, investigadoras y profesionales de la educación y tiene como propósito principal impulsar la transformación social en el ámbito educativo.

Esta revista emerge de uno de los objetivos fundamentales del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE) de la Universidad de Málaga (UMA): incentivar la generación de conocimiento reflexivo, así como el debate en el campo de las profesiones educativas. Por ello, concebimos estas páginas como un espacio fundamental para la difusión, la discusión y el intercambio de ideas sobre investigaciones, experiencias, análisis y revisiones teóricas relacionadas con el ámbito educativo.

Asimismo, apostamos por un estilo plural, dando cabida a trabajos presentados en diferentes formatos, respondiendo a las diversas áreas de conocimiento. Cabe destacar que el IFE está conformado por alrededor de 180 investigadores/as de 10 grupos de investigación de las siguientes áreas de conocimiento: Didácticas de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Educativa, Teoría e Historia de la Educación y Didácticas de las Lenguas, las Artes y el Deporte.

ISSN-e 3101-3430



Derechos de autor 2025. Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. IFE-UMA.

DOI (Vol. 1(1) octubre, 2025):

<https://doi.org/10.24310/cpe12025>



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

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

uma
editorial



Índice

Vol. 1(1) octubre, 2025

Editorial

LOCURA LÚCIDA

Pablo Cortés González y Noemí Peña Traperó

3

Presentación

OTRA FORMACIÓN POSIBLE PARA OTRO MUNDO DESEABLE: PRINCIPIOS PARA UN NUEVO
MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

José Ignacio Rivas-Flores

5

Viñeta

IA-HORA QUE YA LO SABEMOS TODO

Manuel Ramos Martín

14

Artículos

REPENSAR EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA Y
EMANCIPADORA

Francisco Imbernón Muñoz

15

ABORDANDO EL BRICOLAGE: RETAZOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CRÍTICA

Shirley R. Steinberg

24

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: QUÉ ES Y PRINCIPALES
CARACTERÍSTICA

Jesús Enrique Pinto Sosa

37

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA. NO ESTÁ MUERTA, PERO VAMOS HACIA ATRÁS

Gerardo Echeita Sarrionandia

50

AVANCES Y RETOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE
PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA COMPETENCIA STEM

Blanca Puig y Beatriz Crujeiras-Pérez

67

¿QUÉ SON LAS LESSON STUDY Y CÓMO PUEDO EMPEZAR?

Catherine Lewis

79

A debate

FORMAR PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS CONVULSOS

José Luís del Río Fernández

99



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

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

uma
editorial



Editorial

Locura lúcida

Lucid madness

Pablo Cortés González

Director



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0002-9604-044X](https://orcid.org/0000-0002-9604-044X)

pcortes@uma.es

Noemí Peña Trapero

Secretaria de redacción



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0003-4721-1975](https://orcid.org/0000-0003-4721-1975)

noemiptr@uma.es

To cite this article: Cortés-González, P., y Peña-Trapero, N. (2025). Locura lúcida. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la Educación*, 1(1), 3-4.

La educación, en su esencia más profunda, no es un proceso lineal ni unívoco. Es una travesía llena de tensiones, contradicciones y, sobre todo, de diálogos entre saberes que se entrelazan y se enriquecen mutuamente. Desde una pedagogía crítica, se reivindica el papel de la educación como lugar de encuentro, de construcción colectiva del sentido, de aprendizaje relevante y de formación para la ciudadanía democrática. Esto requiere revalorizar la dimensión pública de la educación, reconocer la diversidad de saberes y de experiencias, y construir relaciones pedagógicas basadas en la confianza, el cuidado y la reciprocidad en un mundo maquiavélico, anestesiado, receloso, competitivo, apático y, a veces, narcisista.

Frente a este tenso panorama, los y las profesionales de la educación tienen y deben convertirse en agentes de resistencia que promuevan una educación crítica, comprometida con la democracia, la justicia social y el desarrollo integral, ofreciendo una alternativa a la lógica dominante. Pero para ello, necesitan repensar desde el currículum y prácticas que desarrollan, hasta sus formas de relación, desde sus ritmos y tiempos hasta su sentido o misión. Necesitan, sobre todo, confiar en el potencial de cada ser humano como sujeto activo, creativo, capaz de transformar el entorno en el que crece y vive.

"Contrapuntos en Educación" se erige como un espacio para explorar y reflexionar sobre estos encuentros, en el que la razón y la emoción, lo empírico y lo teórico, lo científico y lo artístico, no tienen que estar en disputa, sino que se encuentran, conviven y se desafían constantemente con la única finalidad de aprender. Bajo esta motivación nació este equipo que se inicia en el mundo de la difusión y la divulgación académica desde una perspectiva crítica e interdisciplinar, entendiendo la educación como un fértil terreno en el que se juegan las relaciones, posibilidades y tensiones entre lo establecido y lo emergente. Un espacio donde las certezas y tradiciones más arraigadas se desdibujan y donde la imaginación y la divergencia se convierten en herramientas de tránsito hacia la creación de nuevos mundos posibles.

En este sentido, la formación de profesionales de la educación nunca ha sido un camino sencillo, y hoy se enfrenta a retos inéditos. En un mundo globalizado, donde la información circula a velocidad vertiginosa y los contextos culturales se entrecruzan constantemente, enseñar y aprender implica navegar entre multiplicidad de perspectivas, tensiones y contradicciones. Los extremismos ideológicos, la polarización social y la presencia constante de una cultura bélica nos recuerdan que educar no es neutral: es un acto ético y político, una responsabilidad que trasciende lo institucional, adentrándose en un acto humano que requiere ser repensando y revisado constantemente; esto requiere de acciones como el diálogo, el respeto y la búsqueda de entendimiento que nos transformen y nos permitan llegar a equilibrios morales y éticos para una sociedad más justa. Es hora, pues, de ser capaces de pensar de manera crítica, de cuestionar verdades establecidas y de actuar con creatividad en contextos confusos. La educación, lejos de ser un instrumento de conformismo, debe convertirse en un espacio clave de reacción en el que se desarrollen la capacidad constituyente crítica, solidaridad y fraterna para establecer nuevas relaciones en un mundo global.

Sembremos esperanza en lugar de levantar muros, porque cada agente educador es un agente de cambio capaz de sembrar semillas de transformación social. Cada experiencia educativa (social, familiar, institucional...) se convierte, si nos detenemos a observarlo, en un laboratorio de posibilidades, donde se ponen en juego el compromiso, la tolerancia, la escucha activa y la imaginación ética. En un mundo que a menudo parece marcado por la violencia y la división, los y las educadoras críticas tienen la responsabilidad de facilitar caminos de comprensión y cooperación. Esta mirada pedagógica exige que los y las profesionales de la educación se conviertan en su mejor versión: críticos, comprometidos y capaces de cuestionar el "orden" establecido. Ellos y ellas son y serán el eje central de nuestro diálogo que inicia con este número 0 titulado "Locura lúcida".

Este primer número lo encabezamos con una propuesta visual que encapsula esta visión: una Atenea cuya cabeza se abre, revelando una reinterpretación cubista de "La Lección", con Alicia y el conejo blanco como símbolos de curiosidad y transgresión. Esta imagen no solo invita a cuestionar las estructuras establecidas, sino que también celebra la "locura lúcida" como un motor de transformación educativa. Esta imagen no es solo un recurso visual; es un manifiesto: la educación, en su práctica crítica, requiere desestructuración, juego, riesgo y un cierto grado de locura entendida como un alegato a trascender los límites, a volver a mirar la realidad con otros ojos y a captar la doble o triple esencia de las ideas o de las cosas.

Las contribuciones con las que iniciamos esta andadura abordan la educación desde diversas miradas: filosóficas, sociológicas, lingüísticas y pedagógicas. Cada texto es un contrapunto que invita a la reflexión, al cuestionamiento y a la construcción colectiva de saberes. Así, "Contrapuntos en Educación" se presenta no solo como una revista académica, sino como un laboratorio de ideas, un espacio de resistencia intelectual y una plataforma para la innovación educativa.

Invitamos a nuestras y nuestros lectores a adentrarse en este viaje de exploración y transformación. Que cada página sea un estímulo para pensar la educación no como un proceso cerrado, sino como un continuo devenir, lleno de posibilidades y de desafíos.

Porque, como nos recuerda la imagen que acompaña este número, "aquí no curamos la locura educativa..., la analizamos, la escribimos y la publicamos".

Bienvenidos y bienvenidas a "Contrapuntos en Educación".



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

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

uma
editorial



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 tardo 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 biologicista.

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 expoliación 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 explotación, 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. Ejercen 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 definitiva, 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 incomprensión 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 incomprensión 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 the 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.



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

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

uma
editorial



Viñeta



Viñeta. ¡A-hora que ya lo sabemos todo, no tendremos que pre-ocuparnos por nada!
Autor: **Manuel Ramos Martín**

En tiempos en que los algoritmos prometen respuestas para todo, corremos el riesgo de olvidar las preguntas que nos hacen humanos. La inteligencia artificial se multiplica en pantallas brillantes mientras el mundo, fuera, se apaga entre la contaminación, el ruido y la indiferencia. La comodidad del saber instantáneo nos adormece: creemos conocerlo todo, pero cada vez sentimos y actuamos menos. Esta viñeta invita a detenerse, a mirar más allá de la pantalla, y a preguntarnos qué tipo de inteligencia queremos realmente cultivar.

Equipo Editorial



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)

fimbernnon@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 irrumpe 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 dismantelar, 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 parta 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 prepare 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). *Educación «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 la educación del futuro*. UNESCO.
Morin, E.; Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educación 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>



Abordando el *bricolage*: Retazos de rigor en la Investigación Cualitativa Crítica

En memoria de Joe Kincheloe y Egon Guba

Engaging the Bricolage: Bits and Pieces of Rigour in Critical
Qualitative Research

In Celebration of the lives of Joe Kincheloe and Egon Guba

Shirley R. Steinberg



University of Calgary. Werklund School of Education

ORCID: [0000-0002-3043-8420](https://orcid.org/0000-0002-3043-8420)

institutecriticalpedagogy@gmail.com

Recibido: 03/09/2025 **Aceptado:** 17/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Steinberg, Shirley R. (2025). Abordando el bricolage: Retazos de rigos en la investigación cualitativa crítica. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 24-36. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22419>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22419>

RESUMEN

Este texto profundiza en el concepto de *bricolage* dentro del ámbito de la investigación cualitativa, presentándolo como una estrategia interdisciplinar y multimetodológica que integra diversas perspectivas teóricas y filosóficas. La autora sostiene que el *bricolage* constituye una herramienta indispensable para comprender la complejidad de la realidad contemporánea, al tiempo que posibilita la generación de formas rigurosas de producción de conocimiento que trascienden los límites impuestos por los marcos disciplinares tradicionales. Finalmente, el artículo analiza los modos de promover este trabajo de frontera, orientado a consolidar un rigor intelectual más sofisticado y crítico en el ámbito académico.

Palabras clave: Bricoleur; Investigación cualitativa; Interdisciplinariedad; Rigor académico; Generación del conocimiento.

ABSTRACT

This article explores the notion of the bricoleur within qualitative research, presenting it as an interdisciplinary and multi-methodological strategy that integrates diverse theoretical and philosophical perspectives. The author argues that the bricoleur is an essential tool to grasp the complexity of contemporary reality, while enabling rigorous forms of knowledge production that go beyond the constraints of traditional disciplinary frameworks. Finally, the article examines ways of fostering this boundary work, aiming to strengthen a more sophisticated and critical intellectual rigor within academia.

Keywords: bricoleur; qualitative research; interdisciplinarity; academic rigor; knowledge production.

1. EN MEMORIA DE JOE KINCHELOE Y EGON GUBA

El trabajo de Joe Kincheloe y el mío sobre el *bricoleur* proviene de dos fuentes: el trabajo de Lincoln y Denzin (2000), los cuales utilizaban el término en su trabajo sobre métodos de investigación durante la última década, y mi propia obsesión con la multiplicidad, las entidades y el Francés. Creo que ningún concepto capta mejor las multi-literacidades de la investigación cualitativa, siguiendo la obra original de este concepto *Naturalistic Inquiry* (Lincoln & Guba, 1985). Mientras escribía mi disertación, sentí un tremendo estrés al tener que elegir *el único, el mejor* ejemplo de investigación cualitativa... era imposible. Conduciendo por una autopista en algún lugar de Francia, vi un anuncio en una valla publicitaria enorme: todo tipo de herramientas de carpintero estaban dispersas en el tablero, y solo una palabra: **bricolage**. Recordando mi francés de la secundaria, me di cuenta de que esa era exactamente la forma en que quería crear mi pensamiento, eligiendo tantas formas de investigar como decidiera incluir. Cuando se lo comenté a Joe, él me dirigió hacia Lincoln y Guba, y Lincoln y Denzin. Esta conversación se convirtió en el punto de partida de Joe para la investigación y acabó convirtiéndose en *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment, 2ª Edición* (Kincheloe, 2003).

Segunda fuente: las experiencias de nuestros estudiantes de posgrado, después de regresar de entrevistas de trabajo, preparados y listos para responder en detalle preguntas sobre sus métodos y agendas de investigación, mostraron una gran apropiación teórica aludiendo al empleo metodológico del *bricolage* (Steinberg & Kincheloe, 1998). A menudo, los miembros de las comisiones de selección de personal respondían de manera muy negativa: "*Bricolage*, sé lo que es; es cuando realmente no sabes nada sobre investigación, pero tienes mucho que decir al respecto. Tomas pedazos y piezas de diferentes metodologías de investigación". Para nuestra angustia, el uso del concepto inclinó a dichos miembros a no contratar a los estudiantes (ya que no podían visualizar múltiples métodos combinados). No tuve más remedio que responder (Steinberg & Kincheloe, 1998; Steinberg, 2012), arrojando luz sobre la noción, a menudo ignorada, del *bricoleur*.

El concepto *bricolage* parece haber emergido del espíritu de Claude Levi-Strauss (1966) y su extensa discusión al respecto en *El Pensamiento Salvaje*. La palabra *bricoleur* describe en francés a un hombre o mujer de mantenimiento que hace uso de múltiples herramientas disponibles para completar una tarea. Algunas connotaciones del término implican astucia y engaño y me recuerdan a la picardía de Hermes, en particular a su ambigüedad con respecto a los mensajes de los dioses. Si la hermenéutica llegó a sugerir la ambigüedad y lo escurridizo del significado textual, entonces *bricolage* también puede implicar los elementos ficticios e imaginativos de la presentación de toda investigación formal. De hecho, como han indicado los estudios culturales de la ciencia,

toda investigación científica está manipulada en cierto grado; la ciencia, como todos sabemos ahora, no es tan limpia, simple y protocolizada como los científicos nos hicieron creer. Tal vez esta sea una afirmación que muchos en nuestro campo preferirían mantener en el armario. Quizás, a un nivel tácito, esto es a lo que muchos miembros de la sección de selección de personal estaban reaccionando cuando nuestros estudiantes de doctorado lo discutían tan abierta, entusiasta y descaradamente.

2. BRICOLAGE, CRITICIDAD ENTRELAZADA CON LO DISCIPLINARIO E INTERDISCIPLINARIO

Mi indignación por la denigración del *bricolage* por parte de los interlocutores de nuestros estudiantes no debe tomarse de ninguna manera como una falta de respeto hacia aquellos que cuestionan el valor del concepto. Para nosotros y nosotras, comprometidas con teorizar e implementar tal enfoque de investigación, hay algunas preguntas profundas que necesitan ser respondidas mientras planteamos nuestra docencia. Mientras pensamos en términos de usos múltiples, métodos y perspectivas en nuestra investigación e intentamos sintetizar desarrollos contemporáneos en la construcción de la teoría social, epistemología e interpretativa, debemos considerar la diversidad de miradas de muchas y muchos académicos. En el núcleo de la implementación del *bricolage* en el discurso de la investigación yace la cuestión de la disciplinariedad/interdisciplinariedad. *Bricolage*, por supuesto, significa interdisciplinariedad—un concepto que sirve como un imán para el debate en la academia contemporánea. Significa, además, criticidad (Steinberg, 2012). Profundizando sobre este tema, había colegas que sostenían que si uno o una está enfocada en obtener la estabilidad laboral académica, debería evitar la interdisciplinariedad; si uno está interesado solo en hacer buena investigación, debería abrazarla.

De forma implícita en la crítica de la interdisciplinariedad y, por lo tanto, del *bricolage* como su manifestación en la investigación, está la suposición de que la interdisciplinariedad es por naturaleza superficial. La superficialidad resulta cuando académicos, investigadores y estudiantes no dedican suficiente tiempo a comprender los campos disciplinarios y las bases del conocimiento desde las cuales emanan los distintos modos de hacer investigación. Muchos y muchas mantienen que tal esfuerzo conduce no solo a la superficialidad sino a la locura. Intentando seguir ahondando en este tema, llego al punto en afirmar que el *bricoleur* no solo no sabe nada con certeza, sino que, además, enloquece en los procesos mal encaminados (McLeod, 2000; Palmer, 1996; Friedman, 1998). Mi posicionamiento en este artículo respeta estas preguntas y preocupaciones, pero argumenta que, dadas las convulsiones y alteraciones sociales, culturales, epistemológicas y paradigmáticas de las últimas décadas, las y los investigadores rigurosos ya no pueden disfrutar del lujo de elegir si abrazar o no el *bricolage* (McLeod, 2000; Friedman, 1998).

3. LIDIANDO CON LA DISCIPLINARIEDAD

En el mejor sentido del concepto de Levi-Strauss, los investigadores-*bricoleurs* recogen los fragmentos de lo que queda y los ensamblan lo mejor que pueden. En este sentido, los críticos probablemente tengan razón, tal tarea abrumadora no puede lograrse en los tiempos que se estipulan en un programa doctoral; sin embargo, el proceso puede nombrarse, y es posible trazar en parte las dimensiones de una trayectoria académica de toda una vida. La forma en la que trascendemos del reduccionismo del viejo régimen y nuestra comprensión de la complejidad en la investigación, exige el esfuerzo de toda una

vida. Este ensayo aboga precisamente por ese compromiso vitalicio de estudiar, aclarar, refinar y enriquecer el *bricolage*.

Así como los *bricoleurs* identifican las limitaciones de un único método, reconocemos las restricciones discursivas de un enfoque disciplinario y lo que se pierde con las prácticas tradicionales de validación; la historicidad de los modos hegemónicos de producción de conocimiento; la inseparabilidad entre quien conoce y lo conocido; así como la complejidad y heterogeneidad de toda experiencia humana, todo ello comprenden la necesidad de nuevas formas de rigor en los procesos de investigación. Para dar tener en cuenta tal complejidad, los *bricoleurs* buscan un rigor que los alerte sobre nuevas ideas ontológicas. En este contexto ontológico ya no pueden aceptar el estatus de un objeto de investigación como algo concreto. Cualquier objeto de investigación social, cultural, psicológico o pedagógico es inseparable de su contexto, del lenguaje utilizado para describirlo, de su momento histórico y de las interpretaciones social y culturalmente construidas de su(s) significado(s) como una entidad en el mundo que habitamos (Morawski, 1997).

4. RIGOR EN RUINAS

El concepto *bricolage* se centra no solo en asumir los múltiples métodos de investigación sino, también, en las diversas nociones políticas, teóricas y filosóficas de los diversos elementos en el acto de investigar. Los *bricoleurs* entienden que las formas en que estas dinámicas sean abordadas -ya sea explícita o tácitamente-, ejerce una influencia profunda en la naturaleza del conocimiento producido por los y las investigadoras. Por lo tanto, estos aspectos de la investigación poseen importantes consecuencias políticas en el mundo vivido, ya que moldean la manera en que llegamos a percibir el cosmos social y a actuar dentro de él (Blommaert, 1997). En este contexto, la noción de Douglas Kellner (1995) sobre los "estudios culturales multiperspectiva" es útil, ya que se basa en numerosas estrategias textuales y críticas para "interpretar, criticar y deconstruir" los artefactos culturales que se observan.

Empleando la noción de perspectivismo de Nietzsche para fundamentar su versión de una estrategia de investigación multimetodológica, Kellner mantiene que cualquier perspectiva de investigación está cargada de suposiciones, ofuscamientos y limitaciones. Para evitar el reduccionismo unilateral, mantiene que los y las investigadoras deben adquirir una variedad de formas de ver e interpretar el conocimiento. Cuanta más variedad de perspectivas emplee un investigador, concluye Kellner, más dimensiones y consecuencias de un texto serán iluminadas. El *multiperspectivismo* de Kellner resuena con el *bricolage* y su concepto de "géneros difusos". Para "interpretar, criticar y deconstruir" mejor, Denzin y Lincoln (2000) instan a los *bricoleurs* a emplear "hermenéutica, estructuralismo, semiótica, fenomenología, estudios culturales y feminismo" (p.3). Dentro de los pensamientos de Kellner, Denzin, Guba y Lincoln está la proto-articulación de un nuevo rigor -particularmente en la investigación-, pero con implicaciones para la erudición y la pedagogía en general (Tobin & Steinberg, 2015).

Este *rigor en ruinas* de la disciplinarietà tradicional conecta a un concepto particular -en la educación contemporánea, por ejemplo, el llamado a los estándares educativos- con los ámbitos epistemológicos, ontológicos, culturales, sociales, políticos, económicos, psicológicos y pedagógicos, que demanda de un análisis multiperspectival. En la segunda edición de su *Handbook of Qualitative Research*, Denzin y Lincoln (2000) mantuvieron que este proceso ya ha tenido lugar hasta cierto punto; se refieren a él como una Diáspora metodológica bidireccional donde humanistas migraron a las ciencias sociales y científicos sociales a las humanidades. Los expertos en métodos etnográficos se acurrucaron con

analistas textuales; en este contexto el mestizaje de lo empírico y lo interpretativo originó el amado hijo del *bricoleur*.

De este modo, a finales del siglo XX y principios del XXI, las demarcaciones disciplinarias ya no responden de la misma manera en que una vez lo hicieron los académicos que miran el mundo. De hecho, los límites disciplinarios tienen cada vez menos que ver con la manera en que los académicos se agrupan y construyen comunidades intelectuales. Además, a lo que nos referimos como las disciplinas tradicionales en la primera década del siglo XXI es cualquier cosa menos estructuras fijas, uniformes y monolíticas. No es raro que académicos contemporáneos en una disciplina particular expresen que encuentran más similitudes con individuos en diferentes campos de estudio que con colegas en sus propias disciplinas. Ocupamos un mundo académico con líneas de límite disciplinario descoloridas. Así, el punto de partida no necesita apoyarse en el hecho de que el *bricolage* debe tener un lugar—ya lo ha hecho y continúa. El trabajo de investigación necesario en este contexto implica abrir una conversación amplia sobre las formas en que el *bricolage* puede ser desarrollado rigurosamente. Tal planteamiento no debería realizarse en busca de algún tipo de sistematización, sino como un esfuerzo por comprender mejor a la bestia y por tener en cuenta sus profundas manifestaciones y posibilidades (Young & Yarbrough, 1993; Palmer, 1996; Friedman, 1998).

5. BRICOLAGE Y DISCIPLINARIEDAD

La fragmentación disciplinar impregna los esfuerzos por teorizar el *bricolage* de la investigación. Al profundizar en esta cuestión, se observa una división constante entre los disciplinarios y los interdisciplinarios: los disciplinarios sostienen que los enfoques interdisciplinarios de análisis e investigación conducen a la superficialidad; los defensores de la interdisciplinariedad argumentan que la disciplinariedad produce una especialización aislada y excesiva. La visión del *bricolage* que se promueve aquí reconoce la naturaleza dialéctica de esta relación entre lo disciplinario y lo interdisciplinario, y aboga por una interacción sinérgica entre ambos conceptos. Antes de poder desarrollar el *bricolage*, es importante profundizar en una comprensión rigurosa de las formas en que han operado las disciplinas tradicionales. Sostenemos que la mejor manera de lograr esto es estudiar el funcionamiento de una disciplina en particular. Poder convertirse en un *bricoleur*, no se llevaría a cabo de la manera tradicional en la que los académicos aprendían a aceptar las convenciones de una disciplina particular como una forma natural de producir conocimiento y de percibir un aspecto específico del mundo (Steinberg, 2012).

En cambio, dicho estudio disciplinario se llevaría a cabo más bien como una genealogía foucaultiana, en la que los académicos estudiarían la construcción social de las bases del conocimiento de la disciplina, sus epistemologías y sus metodologías de producción. Al analizar los orígenes históricos del campo, rastrearían la aparición de diversas escuelas de pensamiento, los conflictos dentro de la disciplina y la naturaleza y los efectos de los cambios paradigmáticos. En este contexto genealógico, explorarían la disciplina como un sistema discursivo de poder regulador, con su propensión a confinar el conocimiento dentro de límites arbitrarios y exclusivos. En este marco, los académicos llegarían a comprender las dimensiones ideológicas de la disciplina y las formas en que se produce el conocimiento con el propósito de sustentar diversos bloques de poder (Steinberg & Kincheloe, 1998).

No es contradictorio, afirmamos, sostener en un espíritu dialéctico que, al mismo tiempo que se lleva a cabo este análisis genealógico, el *bricoleur* también estudiaría las características positivas de la disciplina. Aunque la disciplina opera de manera saturada

de poder y reguladora, los disciplinarios han desarrollado con frecuencia modelos importantes para involucrarse en un proceso de producción de conocimiento metódico, persistente y bien coordinado. Evidentemente, existen ejemplos no solo de genialidad dentro de estos dominios, sino también de grandes triunfos y avances académicos que han conducido a mejoras en la condición humana. La comprensión diversa de este tipo de prácticas disciplinarias capacita al *bricoleur* para formular preguntas pertinentes sobre otras disciplinas que encuentre. Tales preguntas inteligentes facilitarían la capacidad del investigador para aprovechar las contribuciones positivas de las disciplinas, al tiempo que evita el parroquialismo disciplinario y la dominación.

A medida que los *bricoleurs* siguen esta dialéctica de la disciplinariedad, adquiriendo un conocimiento profundo de la literatura y de las conversaciones dentro de un campo, examinarían simultáneamente tanto la etimología como la crítica de lo que muchos consideran las demarcaciones arbitrarias de las disciplinas para organizar el conocimiento y estructurar la investigación. En un contexto crítico, el *bricoleur* desarrollaría una *alfabetización en poder* que facilite su comprensión de la naturaleza y los efectos de la red de relaciones de poder subyacentes a las metodologías de investigación oficiales de una disciplina. Aquí, los *bricoleurs* rastrearían la manera en que estas dinámicas de poder moldean el conocimiento producido dentro de la tradición investigativa disciplinaria.

Al aprender múltiples lecciones a partir de su estudio profundo de la disciplina en particular y de la disciplinariedad en general, el *bricoleur* se convierte en un experto en las relaciones que conectan el contexto cultural, la construcción de significado, el poder y la opresión dentro de los límites disciplinarios. Su comprensión rigurosa de estas dinámicas posiblemente los hace más conscientes de la influencia de tales factores en las prácticas cotidianas de la disciplina que aquellos que han operado tradicionalmente como académicos dentro de la misma (Freidman, 1998; Morawski, 1997; Lutz et al., 1997; Kincheloe & Berry, 2004).

6. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Los *bricoleurs* que operan dentro de esta dialéctica de la disciplinariedad adquieren un entendimiento profundo del “proceso de disciplinariedad”, evitando con destreza cualquier superficialidad que pudiera derivarse de sus esfuerzos interdisciplinarios. Al mismo tiempo, estos investigadores e investigadoras poseen la perspicacia necesaria para evitar la complicidad en la producción de conocimiento colonizado, diseñado para regular y disciplinar. Tal pericia sutil refleja una apreciación de la complejidad del trabajo del conocimiento a la que aspira el *bricolage*. Comprender los procesos disciplinarios y los modelos de *expertise*, reconociendo a la vez las dimensiones elitistas de las tecnologías de conocimiento cultural dominantes, implica un discernimiento matizado de la espada de doble filo que representa la disciplinariedad. Simultáneamente, los *bricoleurs* someten la interdisciplinariedad al mismo escrutinio riguroso. En consecuencia, los *bricoleurs* entienden que la interdisciplinariedad es tanto una construcción social como la disciplinariedad. Que el *bricolage* trate sobre interdisciplinariedad no significa que los *bricoleurs* deban eximir este concepto del mismo tipo de análisis de poder que se emplea para explorar la disciplinariedad.

Además, los *bricoleurs* deben aclarar qué se entiende por interdisciplinariedad. Un concepto difuso en el mejor de los casos, la interdisciplinariedad generalmente se refiere a un proceso donde se cruzan los límites disciplinarios y el investigador o investigadora emplea los marcos analíticos de más de una disciplina. Examinando el uso del término, rápidamente se vuelve aparente que se ha prestado poca atención a lo que exactamente la interdisciplinariedad implica para las y los investigadores. Algunos usos del concepto

asumen el despliegue de numerosas metodologías disciplinarias en un estudio donde se mantienen las distinciones disciplinarias; otros usos implican una fusión integrada de perspectivas disciplinarias en una nueva síntesis metodológica. Quien se inclinan por el *bricolage* deben considerar los diversos enfoques que tienen lugar en nombre de la interdisciplinariedad y sus implicaciones para desarrollar el *bricolage*.

A la luz del colapso disciplinario que ha tenido lugar en las últimas décadas y de la postura de “sin retorno” previamente delineada, no sentimos ninguna obligación de preservar las disciplinas en algún estado puro e incorrupto de la naturaleza. Si bien hay mucho que aprender de sus historias, de las etapas de surgimiento, crecimiento y desarrollo, transformación y de involución y declive disciplinario, la visión compleja del *bricolage* que presentamos adopta una forma profunda de interdisciplinariedad. Una interdisciplinariedad profunda busca modificar las disciplinas y la concepción de la investigación que se presenta en la mesa de negociación construida por el *bricolage*. Todos abandonan la mesa informados por el diálogo de una manera que influye de forma idiosincrática en los métodos de investigación que posteriormente emplean

El punto de la interacción no es un acuerdo estandarizado en cuanto a alguna noción reduccionista de “el método de investigación interdisciplinario adecuado es” sino la conciencia de las diversas herramientas en la caja del investigador e investigadora. La forma que tal interdisciplinariedad profunda puede tomar está formada por el objeto de investigación en cuestión. Así, en el *bricolage*, el contexto en el que la investigación tiene lugar siempre afecta la naturaleza de la interdisciplinariedad empleada. En el espíritu de la dialéctica de la disciplinariedad, las formas en que estas articulaciones, impulsadas por el contexto de la interdisciplinariedad, son construidas deben ser examinadas a la luz de la *alfabetización en poder* previamente mencionada (Blommaert, 1997; Pryse, 1998; Young & Yarbrough, 1993; Freidman, 1998, Steinberg, 2012).

7. BRICOLEUR Y SUS MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

Con estas preocupaciones disciplinarias en nuestra mente, ahora nos enfocaremos en el poder intelectual del *bricolage*. No parece una forma de alargar el concepto, argumentar que hay una sinergia que emerge en el uso de diferentes perspectivas metodológicas e interpretativas en el análisis de un acontecimiento. Los historiadores, por ejemplo, que están familiarizados con las ideas de la hermenéutica, producirán interpretaciones más ricas de los procesos históricos que encuentran en su investigación. En la interdisciplinariedad profunda del *bricolage*, el historiador toma conceptos de la hermenéutica y los combina con métodos historiográficos. Lo que se produce es algo nuevo, una nueva forma de historiografía hermenéutica o hermenéutica histórica. Cualquiera que sea su nombre, la metodología no podría haber sido predicha examinando la historiografía y la hermenéutica por separado, fuera del contexto de los procesos históricos bajo examen (Varenne, 1996). Las posibilidades ofrecidas por tales sinergias interdisciplinarias son ilimitadas (Kincheloe et al., 2012).

Un etnógrafo que está familiarizado con la teoría social y su historia reciente está mejor equipado para trascender ciertas formas de “etnografía formulaica” que son reducidas por la llamada “restricción observacional” de la metodología. Usando una visión de rayos X de las estrategias contemporáneas de análisis del discurso llevadas a cabo por la teoría social, el psicoanálisis postestructural y la crítica de la ideología, el etnógrafo gana la capacidad de ver más allá de la literalidad de lo observado. En esta maniobra, el etnógrafo-como-*bricoleur* se mueve a un nivel más profundo de análisis de datos a medida que ve “lo que no está allí” en presencia física, lo que no es discernible por el ojo etnográfico. Vinculado con la interacción de la etnografía y los discursos teóricos

sociales, el *bricoleur* resultante proporciona un nuevo ángulo de análisis, una perspectiva multidimensional sobre un fenómeno cultural (Dicks & Mason, 1998; Foster, 1997).

Explorando cuidadosamente las relaciones que conectan el objeto de investigación con los contextos en los que existe, el investigador construye el *bricolage* más útil gracias a su amplio conocimiento de las estrategias de investigación que puede proporcionar. El investigador disciplinario y estricto que opera en un marco reduccionista encadenado a los procedimientos preestablecidos de una forma monológica de ver, es menos probable que produzca una investigación que rompa marcos que, sin embargo, el *bricoleur* vinculado o fusionado. El proceso en funcionamiento en el *bricolage* implica aprender desde la diferencia. En este sentido, los investigadores e investigadoras que emplean múltiples métodos de investigación a menudo no están encadenados a las mismas suposiciones que los individuos que operan dentro de una disciplina particular. Mientras estudian los métodos de diversas disciplinas, se ven obligados a comparar no solo métodos sino también diferentes epistemologías y suposiciones teóricas sociales. Tal diversidad enmarca las orientaciones de la investigación como perspectivas particulares socialmente construidas -no caminos sacrosantos hacia la verdad-. Todos los métodos están sujetos a cuestionamiento y análisis, especialmente a la luz de tantas otras estrategias diseñadas para propósitos similares (Denzin & Lincoln, 2000; Thomas, 1998; Lester, 1997).

Este proceso de desfamiliarización resalta el poder de la confrontación con la diferencia para expandir los horizontes interpretativos del investigador. El *bricolage* no simplemente tolera la diferencia, sino que la cultiva, como una chispa para la creatividad del investigador. Aquí descansa una de las contribuciones centrales de la interdisciplinariedad profunda del *bricolage*: a medida que las investigadoras e investigadores reúnen formas divergentes de investigación, ganan la visión unificada de múltiples perspectivas. Así, una comprensión compleja de la investigación y la producción de conocimiento prepara a *los bricoleurs* para abordar las complejidades sociales, culturales, psicológicos, educativos dominantes. En este sentido, siendo sensibles a la complejidad, los *bricoleurs* usan múltiples métodos para descubrir nuevas ideas, expandir y modificar viejos principios y reexaminar interpretaciones aceptadas en contextos imprevistos. Usando cualquier método necesario para ganar nuevas perspectivas sobre objetos de investigación, las y los *bricoleurs* emplean el principio de la diferencia no solo en los métodos de investigación sino también en el análisis transcultural. En este dominio, los *bricoleurs* exploran las diferentes perspectivas de los privilegiados socialmente y los marginados en relación con las nociones de raza, clase, género y sexualidad (McLeod, 2000; Young & Yarbrough, 1993; Pryse, 1998).

La interdisciplinariedad profunda del *bricolage* es sensible a la polifonía y la conciencia de la diferencia que produce en una variedad de contextos. Descrito por Denzin y Lincoln (2000) como "multicompetente, hábil en el uso de entrevistas, observación, documentos personales", el *bricoleur* explora el uso de la etnografía, historiografía, estudios de género, psicoanálisis, análisis retórico, análisis del discurso, análisis de contenido, *ad infinitum*. La adición de la historiografía, por ejemplo, a la caja de herramientas del *bricoleur* expande profundamente su facilidad interpretativa. A medida que *los bricoleurs* contextualizan históricamente sus etnografías, análisis del discurso, estudios semióticos, aprovechan el poder de la etimología. La mirada etimológica (Kincheloe and Steinberg, 1993; Kincheloe et al., 1999) implica una comprensión de los orígenes de la construcción de artefactos sociales, culturales, psicológicos, políticos, económicos y educativos y las formas en que dan forma a nuestras subjetividades. De hecho, nuestra concepción de sí mismo, el mundo y nuestras posiciones como investigadores e investigadoras solo puede volverse compleja y crítica cuando apreciamos el aspecto histórico de su desarrollo. Con esta única aportación, sofisticamos

dramáticamente la calidad y profundidad de nuestro trabajo de conocimiento (Zammito, 1996).

7. LA BÚSQUEDA DE NUEVAS FORMAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Operando como una forma de interdisciplinariedad profunda, el *bricolage* no se avergüenza en su esfuerzo por romper formas particulares de funcionar en las disciplinas establecidas de investigación. Una de las mejores maneras de lograr este objetivo es incluir lo que podría llamarse investigación filosófica en el *bricolage*. De la misma manera que la historiografía rompe la estabilidad de métodos disciplinarios particulares, la investigación filosófica proporciona a los *bricoleurs* el conocimiento peligroso de los resultados polifónicos del deseo de los humanos de entender, de conocerse a sí mismos y al mundo. Diferentes convenciones filosóficas/culturales han empleado diversas suposiciones epistemológicas, ontológicas y cosmológicas, así como diferentes métodos de investigación. Nuevamente, dependiendo del contexto del objeto de investigación, los *bricoleurs* usan su conocimiento de estas dinámicas para dar forma a su diseño de investigación. No es difícil entender la afirmación epistemológica de que los tipos de lógica, criterios de validez y métodos de investigación utilizados en medicina clínica en oposición a la efectividad del docente en enseñar pensamiento crítico diferirán (Steinberg, 2012).

Al hacer tal afirmación, el *bricoleur* está mostrando sensibilidad filosófica, epistemológica y ontológica al contexto de análisis. Tal sensibilidad es un elemento clave del *bricolage*, ya que reúne una comprensión de la teoría social con una apreciación de las demandas de contextos particulares; este concepto fusionado se utiliza posteriormente para examinar el repertorio de métodos que el *bricolage* puede aprovechar y para ayudar a decidir cuáles son relevantes para el proyecto en cuestión. Practicando este modo de análisis en una variedad de situaciones de investigación, el *bricoleur* se vuelve cada vez más adepto a emplear múltiples métodos en lugares concretos. Un *bricolage* que bebe de la historiografía y la filosofía permite a las y los investigadores adentrarse en un dominio más complejo de producción de conocimiento, donde desarrollan una conciencia más profunda de las múltiples intersecciones entre el sujeto que conoce y lo conocido, entre la percepción y el mundo vivido y entre el discurso y la representación. Empleando los beneficios de la investigación filosófica, el *bricoleur* gana una nueva capacidad para dar cuenta e incorporar estas dinámicas en sus narrativas de investigación (Bridges, 1997; McCarthy, 1997; Fischer, 1998; Madison, 1988).

Esto es a lo que se refiere específicamente la expansión de los límites de la producción de conocimiento. En las particularidades de las interacciones filosóficas con lo empírico en una variedad de contextos, los *bricoleurs* elaboran nuevas formas de rigor y plantean nuevos desafíos a otros investigadores para que amplíen los límites metodológicos e interpretativos. Por ejemplo, al estudiar los significados subjetivos que los seres humanos construyen, los *bricoleurs* emplean sus modos filosóficos de indagación para comprender que esta forma fenomenológica de información no tiene análogo en los métodos de las dimensiones formales y particulares de investigación empírica. Así, en un ejemplo evidente, la elección de los métodos se ve determinada por condiciones epistemológicas y ontológicas particulares, condiciones que rara vez son reconocidas en formas monológicas de investigación empírica (Haggerson, 2000; Lee, 1997; Kincheloe & Berry, 2004).

Quiero ser lo más específica posible sobre la naturaleza de estas condiciones epistemológicas y ontológicas. Si bien hemos progresado, mucha de la investigación que está desprovista de los beneficios que la investigación filosófica aportada al *bricolage*, todavía tiende a estudiar el mundo como si ontológicamente consistiera en una serie de

imágenes estáticas. A menudo, las entidades son removidas de los contextos que les dan forma, los procesos de los cuales son parte, las relaciones y conexiones que estructuran su ser en el mundo. Tales orientaciones ontológicas imponen epistemologías particulares, formas específicas de producir conocimiento sobre tales entidades inertes. En este contexto ontológico, la tarea de las y los investigadores se reduce, ya que simplemente no tienen que preocuparse por las ideas contextuales, los procesos etimológicos y las múltiples relaciones que constituyen la complejidad de la realidad vivida. En un modo de investigación reduccionista, estas dinámicas son irrelevantes, y el conocimiento producido en tales contextos refleja el reduccionismo. El *bricolage* defiende encontrar nuevas formas de ver e interpretar que eviten esta maldición, que produzcan formas de conocimiento amplias, complejas y rigurosas (Karunaratne, 1997; Tobin & Steinberg, 2016).

En este contexto amplio, complejo y riguroso, los *bricoleurs* en los dominios sociales, culturales, psicológicos y educativos operan con una comprensión sofisticada de la naturaleza del conocimiento. Para estar bien preparados, los *bricoleurs* deben darse cuenta de que el conocimiento siempre está en proceso, desarrollándose, es culturalmente específico y está inscrito en el poder. Están sintonizados con las relaciones dinámicas que conectan a los individuos, sus contextos y sus actividades en lugar de centrarse en estas entidades separadas de forma aislada entre sí. En este marco ontológico, se concentran en los sistemas de actividad social y los procesos culturales más amplios y las formas en que los individuos se involucran o son implicados por ellos (Blacker, 1995).

Los *bricoleurs* siguen estos compromisos, analizando cómo las dinámicas siempre cambiantes de los sistemas y los procesos alteran las realidades vividas de los participantes; concurrentemente, monitorean las formas en que los participantes operan para cambiar los sistemas y los procesos. La complejidad de esta forma de investigación impide el desarrollo de un conjunto de procedimientos de investigación "paso a paso". Los *bricoleurs* saben que esta incapacidad para protocolarizar, socava los esfuerzos para "probar" la validez de su investigación. La fidelidad del investigador al procedimiento no puede simplemente estar marcada y certificada. En el *bricolage* complejo, los productos de la investigación son "evaluados". El proceso de evaluación se basa en las mismas formas de investigación y análisis delineadas inicialmente por el *bricolage* mismo (Madison, 1988). En este contexto, el rigor de la investigación se intensifica al mismo tiempo que se amplían los límites de la producción de conocimiento.

8. FACILITANDO EL TRABAJO DEL BRICOLEUR

El *bricolage* comprende que las fronteras del trabajo del conocimiento se sitúan en los límites donde las disciplinas colisionan. Así, en la profunda interdisciplinariedad que caracteriza al *bricolage*, los y las investigadoras aprenden a implicarse en una forma de trabajo en la frontera. Tal labor académica implica el establecimiento de redes y espacios de encuentro en los que puedan darse interacciones sinérgicas entre defensores de distintas metodologías, estudiantes de materias diversas e individuos enfrentados a diferentes problemáticas. En este contexto, los investigadores aprenden a través de dichos dominios y educan intermediarios capaces de tender puentes entre territorios diversos (Kincheloe y Berry, 2004). En la medida en que estos intermediarios disciplinares, actuando como *bricoleurs*, facilitan el trabajo de frontera, crean vínculos conceptuales y electrónicos que favorecen la interacción entre investigadores de distintos campos. Si la vanguardia de la investigación se encuentra en la intersección de las fronteras disciplinares, entonces el desarrollo del *bricolage* constituye una estrategia clave para la producción de una investigación rigurosa e innovadora. La facilitación y el cultivo del

trabajo de frontera constituyen un elemento central de este proceso (Steinberg & Kincheloe, 2012).

No resulta nada simple la realización de investigación en la frontera interdisciplinaria. Numerosos académicos señalan que el esfuerzo por desarrollar competencias en diversas disciplinas y metodologías de investigación exige mucho más que un conocimiento superficial de la literatura de un campo. En este sentido, resulta necesaria la interacción personal entre representantes de diferentes dominios disciplinares y proyectos académicos para favorecer estos encuentros (Steinberg & Ibrahim, 2026). Muchos investigadores encuentran extremadamente difícil dar sentido a los campos “externos” y cuanto mayor es el número de disciplinas que un investigador explora, más complejo se torna el proceso. Si el académico no accede a las dimensiones históricas del campo, a los contextos que enmarcan los métodos de investigación empleados y el conocimiento producido, o a las corrientes contemporáneas que atraviesan debates y controversias en la disciplina, el trabajo de frontera del *bricolage* se vuelve extremadamente frustrante e incluso infructuoso. Los defensores del *bricolage* deben contribuir al desarrollo de estrategias específicas que faciliten esta compleja forma de labor académica.

En este marco, comprendemos que un aspecto esencial de “hacer *bricolage*” consiste en la elaboración de herramientas conceptuales para el trabajo de frontera (Tobin y Steinberg, 2015). Tales herramientas podrían incluir la promoción y el fomento de revisiones detalladas de la investigación en un dominio particular, elaboradas teniendo en cuenta las necesidades de los *bricoleurs*. En este sentido, investigadores de múltiples áreas disciplinares deberían preparar y desarrollar proyectos bajo la lógica del *bricolage*. Proyectos hipertextuales que proporcionen matrices conceptuales para articular literaturas diversas, ejemplos de datos generados mediante diferentes métodos de investigación, conexiones interpretativas y recopilaciones bibliográficas, pueden ser emprendidos por *bricoleurs* con el apoyo de profesionales de la información. Estos proyectos integrarían una variedad de comprensiones conceptuales, incluyendo las dimensiones históricas, contextuales y las corrientes contemporáneas de las disciplinas ya mencionadas (Palmer, 1996; Freidman, 1998).

En este contexto, Doug Kellner (1995) resulta de utilidad al argumentar que los enfoques multiperspectiva de la investigación pueden no ser de gran ayuda si el objeto de estudio y los diversos métodos empleados para investigarlo no se sitúan históricamente. De esta manera, se comprenden las fuerzas que operan en la construcción social de todos los elementos del proceso investigador, una apreciación que conduce a captar nuevas relaciones y conexiones. Tal comprensión abre nuevas ventanas interpretativas que favorecen modos más rigurosos de análisis e interpretación. Esta contextualización histórica de la investigación y del objeto investigado constituye un aspecto intrínseco del *bricolage* y de la formación del *bricoleur*. Dado que aprender a ser *bricoleur* es un proceso de por vida, lo aquí discutido se relaciona con el currículo vitalicio para la preparación de *bricoleurs*.

Asimismo, para este trabajo de frontera y para la formación del *bricoleur* resultan necesarias las comprensiones socio-teóricas y hermenéuticas. La teoría social alerta a los *bricoleurs* sobre los supuestos implícitos en determinados enfoques de investigación y sobre el modo en que tales supuestos condicionan sus hallazgos. Con el apoyo de la teoría social, los *bricoleurs* pueden tomar decisiones más fundamentadas acerca de la naturaleza del conocimiento producido en el campo y de los criterios mediante los cuales los investigadores valoran la validez del conocimiento que ellos mismos generan. Con el beneficio de la hermenéutica, los *bricoleurs* adquieren la capacidad de sintetizar datos obtenidos a través de múltiples métodos. En el proceso hermenéutico, esta habilidad de integrar información diversa lleva al *bricoleur* a un nivel más sofisticado de construcción de significado (Zammito, 1996; Foster, 1997). La vida en las fronteras disciplinares nunca es

sencilla, pero las recompensas derivadas del arduo trabajo que demanda resultan profundas y variadas.

REFERENCIAS

- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work, and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16, 6.
- Blommaert, J. (1997). Workshopping: Notes on professional vision in discourse.
- Bridges, D. (1997). Philosophy and educational research: A reconsideration of epistemological boundaries. *Cambridge Journal of Education*, 27, 2.
- Dahlbom, B. (1998). Going to the future.
- Denzin, N. and Y. Lincoln. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd edition). Thousand Oaks, Sage Publishers.
- Dicks, B. and B. Mason (1998) Hypermedia and ethnography: Reflections on the construction of a research approach. *Sociological Research Online*, 3, 3.
- Fischer, F. (1998). Beyond empiricism: Policy inquiry in postpositivist perspective. *Policy Studies Journal*, 26(1), 129-46.
- Foster, R. (1997) Addressing epistemologic and practical issues in multimethod research: A procedure for conceptual triangulation. *Advances in Nursing Education*, 202 2.
- Friedman, S. (1998). (Inter) disciplinarity and the question of the women's studies Ph.D. *Feminist Studies*, 24, 2.
- Haggerson, N. (2000). *Expanding curriculum research and understanding: A ourtho-poetic perspective*. Peter Lang Publishing.
- Karunaratne, V. (1997). *Buddhism, science, and dialectics*. <http://humanism.org/opinions/articles.html>
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern*. Routledge.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1993). A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63(3), 296-320.
- Kincheloe, J., Steinberg, S. & Hinchey, P. (1999). *The postformal reader: Cognition and education*. Falmer Press.
- Kincheloe, J., & Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. Open University Press.
- Lee, A. (1997). What is MIS? In R. Galliers and W. Currie (Eds.) *Rethinking MIS*. Oxford University Press.
- Lester, S. (1997). *Learning for the twenty-first century*. <http://www.devmts.demon.co.uk/lrg21st.htm>
- Levi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. University of Chicago Press.
- Lutz, K., Jones, K., & Kendall, J. (1997). Expanding the praxis debate: contributions to clinical inquiry. *Advances in Nursing Science*, 20, 2.
- McCarthy, M. (1997). Pluralism, invariance, and conflict. *The Review of Metaphysics*, 51, 1.
- McLeod, J. (2000). Qualitative research as bricolage. Paper presented at the *Society for Psychotherapy Research Annual Conference, Chicago*.
- Madison, G. (1988). *The hermeneutics of postmodernity: Figures and themes*. Bloomington, Indiana University Press.
- Morawski, J. (1997). The science behind feminist research methods. *Journal of Social Issues*, 53, 4, pp. 667-82.
- Palmer, C. (1996). Information work at the boundaries of science: Linking library services to research practices. *Library Trends*, 44(2), 165-92.

- Pryse, M. (1998). Critical interdisciplinarity, women's studies, and cross-cultural insight. *NWSA Journal*, 10, 1-11.
- Selfe, C. & R. Selfe (1994). *The politics of the interface: Power and its exercise in electronic contact zones*. <http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/politics.html>
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J.L. (1998). Students as Researchers: Critical Visions, Emancipatory Insights. In *Students as Researchers*, J.L. Kincheloe and S.R. Steinberg.
- Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (2012). Employing the Bricolage as Critical Research in Science Education. In Fraser, B., Tobin, K., McRobbie, C. (eds) *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 24. Springer, Dordrecht.
- Steinberg, S.R. (2012). What's Critical About Qualitative Research? In *Critical Qualitative Research Reader*. (coords). Steinberg, S. & Cannella, G. Peter Lang Publishing.
- Steinberg, S.R. & Ibrahim, A. (2016). Critically Researching Youth. Peter Lang.
- Thomas, G. (1998) The myth of rational research. *British Educational Research Journal*, 24, 2.
- Tobin, K. & Steinberg, S. (2015). *Doing Educational Research: A Handbook* (2nd Edition). Sense Publishers.
- Vareene, H. (1996). The social facting of education: Durkheim's legacy. *Journal of Curriculum Studies*, 27, 373-89.
- Young, T. & Yarbrough J. (1993). Reinventing Sociology: Mission and methods for postmodern sociologists. *Red Feather Institute. Transforming Sociology Series*, 154.
- Zammito, J. (1996). *Historicism, metahistory, and historical practice: The historicization of the historical subject*. <http://home.cc.umanitoba.ca/~sprague/zammito.htm>



El desarrollo profesional docente en Educación Superior: qué es y principales características

*Professional development for teachers in higher education:
what it is and its main characteristics*

Jesús Enrique Pinto Sosa



* Jesús Enrique Pinto Sosa [0000-0002-7962-2966](https://orcid.org/0000-0002-7962-2966)

Universidad Autónoma de Yucatán

psosa@correo.uady.mx

Recibido: 29/07/2025 **Aceptado:** 04/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Pinto-Sosa, J.E. (2025). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: qué es y principales características. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 37-49. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22269>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22269>

RESUMEN

Este artículo analiza el significado del desarrollo profesional docente, así como sus principales características, en el contexto de educación superior y desde el ámbito de la formación continua o permanente del profesorado. Se reconoce la prevalencia de un paradigma hegemónico de la manera como se conceptúa y lleva a cabo el desarrollo profesional docente en las instituciones, lo que conlleva a la necesidad de transitar hacia un paradigma de transformación, cuyos rasgos distintivos sean: centrado en el docente como persona, acompañamiento a largo plazo, desde una perspectiva personalizada y crítica de transformación social, con base en las fases de la vida docente, de carácter integral, continuo, inclusivo y de justicia social, entre otros.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Desarrollo profesional; Formación de profesores; Actualización docente; Perfeccionamiento docente.

ABSTRACT

This article analyzes the meaning of professional development for teachers, as well as its main characteristics, in the context of higher education and from the perspective of continuing or lifelong teacher training. It recognizes the prevalence of a hegemonic paradigm in the way teacher professional development is conceptualized and carried out in institutions, which leads to the need to move towards a paradigm of transformation, whose distinctive features are: a focus on the teacher as a person, long-term support, from a personalized and critical perspective of social transformation, based on the phases of teaching life, comprehensive, continuous, inclusive, and socially just, among others.

Keywords: Teacher professional development; Professional development; Teacher training; Teacher refresher courses; Teacher improvement.

1. INTRODUCCIÓN

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Iván, quien ha ejercido ingeniería en los últimos 10 años y le ofrecen ser docente por primera vez; se tendrá que abordar el significado de la docencia como profesión.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Hilda, quien es doctora e investigadora reconocida a nivel internacional en el área de neurología, se incorpora a la universidad como profesora de tiempo completo y como parte de sus funciones le asignan unos cursos en licenciatura; se tendrá que formar y profesionalizar su labor ahora como docente.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Richard, quien es docente por horas en un instituto tecnológico, y su principal trabajo recae en un despacho contable; se requiere cambiar el currículo para profesionalizar su labor.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Isabel, quien gusta de prácticas en el aula, in situ en escenarios reales para mejorar su calidad de la docencia; requerimos diversificar los modelos de desarrollo profesional docente.

Si intentamos profesional la docencia de profesores como Julia, quien tiene seis grupos de clase en el área de ciencias, más funciones académico-administrativas y otras responsabilidades; se tendrá que comprender y reconocer sus necesidades de profesionalización con base en su trayectoria docente.

Las afirmaciones anteriores reflejan una muestra de la diversidad, complejidad y amplitud de lo que implica el desarrollo profesional docente, específicamente acotado a educación superior. Y todo parte del concepto de docencia. Esto conlleva, en primer lugar, reconocerla como una profesión, actuando con honorabilidad, integridad y responsabilidad en el ejercicio de las funciones; pero igual profesionalizar su labor, algo que compromete tanto para quienes se dedican al oficio de enseñar, como a los funcionarios y directores académicos de universidades e instituciones de educación superior (IES).

Para muchos el desarrollo profesional docente (DPD) es un conjunto de cursos (de capacitación o actualización), talleres, seminarios o conferencias dirigidos al profesorado; y que en ocasiones se convierten en diplomados sobre la enseñanza o de aspectos concretos demandados por la institución o la política educativa. Sin embargo, esta conceptualización es muy limitada.

Una primera limitación de la conceptualización anterior es la falta de conocimiento y comprensión de cómo se llega a ser docente en educación superior; en la que es importante saber si se reconoce a la docencia como una profesión digna, en la que se requiere formarse y actualizarse para ejercerla. De aquí que la forma y las razones por las que uno llega a ser docente en una universidad o instituto es un primer punto de partida

y representa un valor importante. Estas realidades nos muestran miradas distintas y en consecuencia amplía nuestra perspectiva del DPD.

Una segunda limitación es la amplia diversidad de las características del profesorado en dicho nivel, como es el tipo de contratación: docente de base (o planta) o por contrato; docentes de tiempo completo (dedicación exclusiva) o parcial (por horas o medio tiempo). Generalmente los de tiempo parcial se dedican principalmente a la docencia. Ibarra (en López-Damián, et al. 2016) los clasifica en tres tipos de “contingentes académicos”:

El primero, las *masas*, incluye alrededor del 65% de los académicos, quienes se dedican a la docencia con contratos temporales en horas/clase/pizarrón, con trabajos en varias instituciones y bajos salarios, cuyo ingreso se eleva por su ejercicio profesional externo a la universidad pública. En el segundo, los *nichos medios*, se encuentran académicos en vías de establecerse en la universidad, tienen un salario base reducido que aumenta por programas de estímulo, y se dedican o a la docencia, a la elaboración de material y escritos didácticos, o a la investigación con altos niveles de productividad y de calidad. El tercer contingente descrito por Ibarra, los *nichos de excelencia*, está conformado por profesores de tiempo completo dedicados a la investigación; son los principales generadores de conocimiento científico y tecnológico con un alto reconocimiento en la universidad y en otras comunidades académicas nacionales e internacionales, y por lo general dirigen programas de posgrado o revistas universitarias, y su remuneración es mayor y más estable que la de los profesores de los otros 2 contingentes (Ibarra, 2016, p. 26).

A esta realidad se la añade si se trata de una institución pública o privada; y se le pueden sumar otras variantes como son: por área de conocimiento, género, subsistema, modalidad, ubicación geográfica, entre otros. La diferenciación del tipo de contratación y caracterización del profesorado en educación superior da cuenta de la diversidad que es necesario considerar al momento de definir el modelo o programas de DPD en cada IES. Por ejemplo, en países como en México, según los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020-2021*:

Del total de docentes de la modalidad escolarizada, el 69.6% tenía una dedicación por horas y apenas una cuarta parte era de tiempo completo. Los porcentajes más altos del tiempo de dedicación por horas se ubicaron en las IES privadas subsidiadas (91.3%), las normales privadas (88.1%) y en las IES privadas (84.6%). Sin embargo, no se puede soslayar el alto porcentaje de docentes por horas en las IES autónomas y estatales [públicas], con 65.4% y 67.5%, respectivamente. Cabe señalar que una baja asignación por horas podría ir en detrimento de la disposición de los docentes a preparar y mejorar continuamente su práctica (MEJOREDU, 2022, pp. 299-300).

Esta situación no es muy diferente en países de latinoamérica, como Argentina y Chile. Asimismo, esta heterogeneidad en el personal hace del DPD más complejo desde su conceptualización, hasta su diseño, implementación y evaluación; y pone sobre la mesa interrogantes como: ¿el DPD es un derecho para todo docente?, ¿qué y cómo formar al profesorado por horas? y ¿qué implicaciones o riesgos tiene el no formar continuamente al profesorado en las IES?

Lo anterior se suma realidades a considerar, en el contexto de México, como son: a) la manera habitual para ser profesor o profesora de educación superior es con título de licenciatura y sin acreditación oficial de algún título o posgrado en educación o docencia, en la que el mayor valor es el dominio de contenido y la experiencia profesional; y b) la priorización de políticas educativas como son, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), el desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos, los programas de estímulos económicos al profesorado y el Sistema Nacional de

Investigadores e Investigadores (SNII), todos dirigidos exclusivamente a profesores de base (planta) de tiempo completo.

Lo anterior lleva a la ineludible necesidad de ampliar el concepto de desarrollo profesional docente, así como sus principios importantes que se fundamenten en un enfoque integral, inclusivo, de justicia social en educación que rebasen categorías e identidades limitadas (Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013, en Sapon-Shevin, 2013) y centrado en el docente como persona. El DPD revela la manera en cómo el sistema educativo y/o una universidad o IES reconocen a todo docente y su valor en la formación del estudiantado, dando una diversidad de oportunidades para su desarrollo y mejoramiento profesional como docente.

Consideremos de nuevo las cinco afirmaciones o situaciones críticas mencionadas al inicio del artículo, y que aluden la manera de abordar y/o conceptualizar el desarrollo profesional docente.

¿Se tendrá que abordar el significado de la docencia como profesión?

Sí, como campo de conocimiento, está constituido por referentes teóricos, fundamentos y metodologías, en la que el concepto de “docencia” ha evolucionado y se ha resignificado, que va más allá de “dar clases”, “de dictar cátedra”, “de exponer” y de la creencia de enseñar como uno aprendió. Ser docente implica prepararse y estudiar para ello, es decir, un lenguaje propio y un conjunto de saberes necesarios para formar integralmente al estudiantado. Se reconoce, por lo tanto, que no cualquiera puede ser docente. Aquí se involucran tanto al profesorado cuya formación inicial es la docencia, así como a los que encontraron en ésta una segunda vocación.

¿Se tendrá que formar y profesionalizar cada docente?

Sí, se necesita que todo docente, independientemente de sus condiciones contractuales y labores tenga acceso y la oportunidad de profesionalizar su labor en el ejercicio de sus funciones (educación continua o permanente). En este sentido, el DPD debe elevarse a la jerarquía de ser un derecho y una responsabilidad para el profesor o profesora. De no ser así, se reproducen las desigualdades en la enseñanza y con ello se incrementan las brechas de calidad en la formación de futuros profesionistas y el riesgo de injusticias sociales y curriculares que pueden ocasionar rezagos, abandonos, reprobación e incluso experiencias desagradables o daños en la salud socioemocional del estudiantado. Adicionalmente, una de las funciones sustantivas de la universidad es la docencia, y por consiguiente es la primera prioridad y función del profesorado que labora en educación superior, la cual requiere necesariamente pasar por una profesionalización y actualización constante.

¿Se requiere cambiar el currículo de los programas de formación docente para profesionalizar su labor?

Sí, las características de cada docente, desde la forma como se incorpora por primera vez a la docencia, la formación inicial que tiene, las características contractuales y labores, el área disciplinar, el plan de estudios en el que participa, la modalidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, las competencias digitales que domina, el subsistema que labora, entre otros; son esenciales para abrir más de una sola opción o posibilidad para formarse o actualizarse como docente. Aquí es necesario el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación curriculares.

¿Se requiere diversificar los modelos o programas de desarrollo profesional docente?

Sí, existe una amplia gama de opciones (incluso reconocidas dentro del marco de políticas exitosas) de ejemplos, modelos, programas y estrategias para el DPD. Lo convencional son los cursos y/o talleres, que regularmente se da a través de un catálogo que la IES ofrece, o bien, en la que el o la docente seleccionan. La generalidad es que la gran mayoría de estos programas son lineales, instructivos, cuya aprobación se da con solo asistir. Sin embargo, hay muchas más alternativas: prácticas en escenarios reales, acompañamiento, micro-competencias, comunidades de práctica, observación entre pares académicos, etc., cuya característica distintiva es la mejora de la práctica docente.

En los modelos o programas convencionales, la principal limitante es que el profesorado obtiene constancia de los cursos, pero no hay evidencia (ej. evaluación de impacto) ni seguimiento sobre la mejora de la calidad de la docencia. Asimismo, como parte del modelo a considerar, será vital ampliar las dimensiones del DPD, y no sólo considerar el desarrollo pedagógico o epistemológico (o bien didáctico y fortalecimiento del contenido), sino añadir otras como el desarrollo social, el desarrollo cultural y el desarrollo personal (Aponte-Buitrago, 2018); así como ir hacia otras perspectivas de formación del profesorado, como son la personalizada y la crítica y de transformación social; para no quedarse con únicamente las perspectivas tradicional o técnico-científico (Rodríguez, 1996).

¿Se tendrá que comprender y reconocer sus necesidades de profesionalización con base en su trayectoria docente?

Sí, autores como Huberman (1989 y 1990), Boeta y Pinto (2017), y Pinto (2023) dan cuenta que el profesorado transita en un ciclo de vida profesional, o bien, atraviesa por diversas fases de la profesión en función del número de años de experiencia en la labor docente. Esta cambia y se constituye de la interrelación de múltiples aspectos, como pueden ser: las características individuales y de identidad del docente, el contexto, la institución, la cultura, el ambiente o clima organizacional, el sistema educativo, las condiciones y derechos laborales o contractuales, las políticas educativas, y otros más. Esto lleva a la necesidad de conocer y comprender la fase o etapa, y consecuentemente sus características en la que está transitando cada docente, lo que es importante tener en cuenta para el DPD.

Estas respuestas son un ejemplo de los muchos aspectos que se deberían contemplar en todo desarrollo profesional docente, y del entramado de elementos que intervienen para poder dotarle del significado e implicaciones que conlleva en su conceptualización, diseño e implementación. Sin embargo, es un término que se utiliza a la ligera y se desconoce lo que está más allá de cursos cortos de formación docente o la asistencia de eventos programados por especialistas (ej. conferencias) que responden a las políticas educativas y que no representa correctamente el significado de la profesión docente; y en la que existe una escasa y corta discusión alrededor del DPD, tanto en la formación inicial como continuada (permanente) del profesorado, especialmente en la educación universitaria (Aponte-Buitrago, 2018).

Para Aponte-Buitrago (2018), la falta de claridad en la conceptualización del DPD, tiene repercusiones en la manera como se afronta la formación y actualización del profesorado. Para el autor, esto puede originar incluso insuficientes fundamentos teóricos,

una formación centrada solo en los contenidos o solo en los aspectos psico-pedagógicos (o didácticos), y consecuentemente crear modelos o programas de DPD no claros en lo que se pretende lograr, y dando una idea equivocada y contradictoria de qué, por qué y cómo se desea profesionalizar la labor docente. En su análisis sobre la perspectiva formativa del DPD focalizado en profesores de química, Aponte-Buitrago (2018) propone tres preguntas para ampliar la discusión al respecto: 1) ¿qué tipo de formación pedagógica y didáctica es necesaria y suficiente en los profesores?, 2) ¿qué modelo de DPD es adecuado para generar una modelo fuerte de profesionalización docente?, 3) ¿dónde está y hacia dónde va el DPD en su formación y ejercicio profesional?

Por otro lado, contar con un programa o modelo de DPD, tiene grandes repercusiones para las instituciones de educación superior. No sólo es ampliar otras opciones y estrategias de formación y actualización docente, sino pensar en ese 70% (aprox) del profesorado por horas, de la heterogeneidad de sus condiciones (ver los tres tipos de “contingentes académicos” declarados por Ibarra) y sus intereses personales. Esto implicaría además cambios estructurales en las IES, como son la normatividad, la creación de múltiples programas de formación, recursos humanos, entre otros aspectos. Además, por si fuera poco, es *vox populi*, de que no todas las IES cuentan con programas de formación docente, debido a aspectos como: a) la creencia de que es docente quien domina el contenido y no requiere más, b) la creencia de que es responsabilidad del propio docente mantenerse actualizado, y c) la falta de voluntad política, proyecto y/o recursos económicos. Esto es grave debido a que evidencia lo desigual y limitado de los programas de formación docente en las IES.

Aun cuando en los últimos años ha habido una mayor voluntad a incorporar y reconocer el papel e importancia del DPD en las IES, se puede observar en varios casos un desconocimiento del significado, un uso limitado del mismo, así como la reducción del término como equivalente a otros, como son: programas de formación docente, actualización docente, capacitación docente, cursos de actualización, ciclo de conferencias, entre otros similares; lo que se refleja en ocasiones en los discursos y las conversaciones entre autoridades, el profesorado y los responsables de estos programas. A esto se le añade las ideas, afirmaciones o creencias que se tiene al respecto a lo que sí es o no es DPD, y lo que se piensa que es o no necesario, deseable o no, y que debe o no formar parte del DPD.

Este artículo explora y amplía el significado del desarrollo profesional docente, así como sus principales características. El análisis se acota para nivel de educación superior, y en el ámbito de la formación continua o permanente del profesorado. Llevar a cabo este análisis puede ayudarnos a comprender mejor no solo el significado, sino ampliar la perspectiva de lo que implica, sus alcances, retos y desafíos.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Como se mencionó, el DPD es más que un programa específico de formación, entrenamiento, preparación y/o actualización docente. Para abordarlo se requiere verlo desde un nivel concreción macro. Como se mencionó, no es únicamente un diplomado o cursos de capacitación o actualización en aspectos didácticos o curriculares relacionados con la enseñanza (Fullan, 2007). No se trata de “modelos formativos centrados en suplir algunas lagunas, carencias y déficits del profesorado” (Bolívar, 1998, p. 163), ni del cumplimiento de acciones, directrices o políticas educativas estipuladas por algún organismo externo, ni de “modas” o “copia” de esquemas de actualización de otros países o instituciones. Es mucho más que eso.

2.1. Origen y significado

Aunque no existe un año específico y algún autor o autora a quien se la atribuya el término de desarrollo profesional docente, este surgió con el paso de los años y comenzó a cimentarse en la década de los 80 y 90, cuando se reconoce la importancia de que existe un conocimiento base para la enseñanza (ver *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* en Shulman, 1987), la necesidad de una formación continua para mejorar la práctica docente (ver *The New Meaning of Educational Change* en Fullan, 1982, en su primera edición, escribiendo sobre *The preparation of teachers*) y la exigencia de profesionalizar la enseñanza (ver *Teacher professionalism: Why and how?* por Darling-Hammond, 1990).

Al respecto, Aponte-Buitrago (2018, p. 2) recupera un conjunto de 10 definiciones del DPD (de 2002 a 2017). En la Tabla 1 se presentan y detallan cuatro de estas, con la particularidad de centrar el análisis sobre su significado.

El análisis de estas definiciones permite contrastar el foco central de la definición, las finalidades o propósitos, así como los elementos característicos de lo que implica o través del cual se pretende lograr el DPD.

Con base en dicho análisis, para fines de este artículo, se conceptua el DPD como:

Un proceso sistemático y permanente de aprendizaje, de apoyo y acompañamiento a lo largo de la vida del profesorado, reconociéndolo como persona y profesional de la enseñanza, buscando tanto su bienestar humano como su crecimiento profesional; de tal manera que le permita dignificar la profesión docente, así como llevarlo a la reflexión de replantear y mejorar su práctica actual y ser capaz de ver los nuevos métodos y estrategias desde la perspectiva y necesidades del estudiante actual (Aponte-Buitrago, 2018, p. 2).

Esta manera de conceptuar el DPD, supone nuevas maneras, acciones y estrategias para poder lograrlo. Asimismo, tiene implicaciones importantes, como son: 1) poner al centro al docente como persona y profesional de la enseñanza, lo que puede representar un cambio de paradigma en la manera de abordar la formación docente; 2) entraña la necesidad de construir o consolidar su identidad como docente y en consecuencia reconocer y renovar su dignidad; 3) la reflexión a la luz de su práctica actual, que se logra con el intercambio y trabajo conjunto con sus pares y de lo que ocurre en los escenarios reales de clases; 4) la necesaria incorporación de un repertorio de estrategias diversas para lograr sus propósitos; 5) la necesidad de comprender quién es y qué necesita el estudiante actual, y cómo puede contribuir a su formación integral a partir de sus estrategias de enseñanza; y por último, 6) el cambio y la mejora continua de la calidad de la enseñanza, a partir de las evidencias recogidas de su propia práctica.

Tabla 1. Cuatro definiciones de desarrollo profesional docente.

Fuente Autor/año	Se define como...	Finalidad(es)	Implica / A través de / Características
Villegas-Reimers, (2003, p.12)	Proceso a largo plazo	Para promover crecimiento y desarrollo en la profesión	Oportunidades y experiencias regulares planeadas sistemáticamente
Avalos (2007, p. 78)	Proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora	Dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula	Los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio... mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente

Londoño- Orozco (2012, p. 165)	Proceso de apoyo, seguimiento y acompañamiento	Para incidir en el desarrollo personal y profesional del docente	Mirada [que] reconoce explícitamente al docente universitario no solo como funcionario o experto disciplinar, sino como verdadero profesional de la enseñanza universitaria
Marzábal, Rocha y Toledo (2015, pp. 214-215)	Proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central	Que se traduce en la acción en el ejercicio docente	Que posibilita la exploración y revisión de las experiencias y el conocimiento dando lugar a nuevas comprensiones

[Fuente: Con base en Aponte-Buitrago (2018, p.2)].

Por ejemplo, autores como Darling-Hammond y McLaughlin (1995), afirman la necesidad de que el DPD debe ser más eficaz y para lograrlo sugieren acciones como:

- involucrar a los docentes en tareas prácticas y brindar oportunidades para observar, evaluar y reflexionar sobre las nuevas prácticas,
- estar impulsado por la participación y basado en la indagación, la reflexión y la experimentación,
- ser colaborativo e implicar el intercambio de conocimientos,
- conectarse directamente con el trabajo de los docentes y sus estudiantes,
- ser sostenido, continuo e intensivo,
- brindar apoyo mediante el modelado, la tutoría y la resolución colectiva de problemas, y
- estar conectado con otros aspectos del cambio escolar.

Por su parte, Buxton (2018) sostiene la necesidad de que el DPD sea eficaz y que favorezca el cambio. Sugiere cinco ideas claves:

1. Tratar al profesorado como profesionales. No como técnicos, presentando una lista de deberes, no generar discusión, ni debate ni reflexión, dando o impartiendo temas o contenidos únicamente, o presentado lo que ahora marca las políticas educativas de lo que se espera del docente, en cuyo caso, la acción o curso tiene un carácter informativo; o peor aún, resaltado o dar cuenta de lo equivocado de la forma de enseñar del profesorado. Por lo contrario, se trata de profesorado con experiencia en la práctica, que conoce del contexto, del valor y riqueza de sus descubrimientos y reflexiones, de lo que se ha dado cuenta y lo aprendido hasta ese momento; y de la importancia de compartir y aprender de otros colegas.
2. Mezclar la teoría y la práctica. En ocasiones las experiencias (ej. cursos o talleres) son unidireccionales, exponiendo la mayor cantidad de contenido sin interacción y práctica con el profesorado. Se proporciona mucha información que en ocasiones no concreta o aterriza en los escenarios de aula, ya sea por desconocimiento, por falta de experiencia o porque el mensaje es darle toda la responsabilidad al docente de “traducirlo” y llevarlo a las aulas. En ocasiones el docente se olvida rápido de este tipo de experiencias, que pueden ser “bonitas” pero no identifican lo que es relevante, o no saben qué uso darle. Y en otras ocasiones, son prácticos pero no son flexibles.
3. Desarrollar relaciones de trabajo a largo plazo. Los programas y estrategias del DPD se llevan a cabo a largo plazo, en la que los procesos de cambio se dan poco a poco y de manera gradual, en la que es importante generar confianza entre los profesores universitarios. La base común es la interacción entre el profesorado, compartir y constituir el trabajo a partir de comunidades de práctica, en la que cada docente es igualmente valioso o valiosa.

4. Salir de su zona de confort. Es indispensable que esta característica se oriente a cambiar las estructuras, programas y estrategias habituales con las que el docente está acostumbrado. El DPD implica innovar y ser creativos en las formas y experiencias que se puede lograr tanto el crecimiento personal como profesional. En muchas ocasiones el profesorado ya conoce el sistema y aprende a “manejarse en el medio”.
5. Apoyar en la construcción de sus propias redes de apoyo profesional. El DPD debe permitir la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje que se vayan consolidando con el tiempo. Estas redes le permiten al profesorado a crecer de manera individual y colectiva en función de la solución de los problemas propios de su práctica docente. Cada comunidad puede tener sus propias normas de colaboración, así como metas y dinámicas diferentes de trabajo. No se trata de reuniones informativas, técnicas, de trabajo académico-administrativo, de planeación o presupuestación de proyectos.

Dependiendo de la manera como se conceptúe el DPD, se derivan los principios, las políticas educativas, las estrategias, el modelo y/o los programas específicos que permitirán hacerlo realidad en las universidades o IES.

2.2. La dimensión personal en el DPD

Algo esencial que se requiere en la actualidad, sobre una característica irremplazable del DPD es la centración en la formación integral del profesorado, lo que conlleva como propone Aponte-Buitrago (2018, p. 2) a la conjunción de distintas dimensiones en la formación docente, como son: desarrollo personal, desarrollo cultural, desarrollo social y desarrollo pedagógico y epistemológico, dentro del marco del contexto desde el cual procede.

Al respecto, Pinto (2023) hace un llamado a incluir la dimensión del desarrollo personal en todo DPD. El autor lo considera como el “paradigma perdido” del DPD. Bolívar (1998) resalta su importancia y la reconoce como “una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas” (p. 163), a tal grado que hace una dura crítica, al atribuir la desprofesionalización de la enseñanza por el abandono progresivo del reconocimiento hacia el profesorado como seres humanos, es decir, personas con sentimientos, emociones, preocupaciones, anhelos e intereses. También el autor, atribuye esta situación, a la política emancipadora de la modernidad, es decir, a los modelos o esquemas de formación centrados exclusivamente en la eficiencia y eficacia de la docencia, a partir de “indicadores de calidad”, de una concepción equivocada sobre “lo que importa es el estudiante” y el docente “lo aguanta todo”, favoreciendo de ese modo, una cultura del descarte, en la cual, lo realmente importante es lo que ocurre exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión personal en el DPD no puede faltar, es el pilar de la formación integral del profesorado, lo que conlleva a reconocerle como persona en su totalidad, como un ser humano. En este sentido, de la misma manera que se busca que los estudiantes descubran y “aprendan a ser”, con base en Delors (1996), es necesario atender y ocuparse del docente en cuanto a su “desarrollo global [como] persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p.106); lo que supone la necesidad de escucharle, así como conocer y comprender sobre sus emociones, intereses, motivaciones, preocupaciones, salud mental, física, bienestar emocional, situaciones y vivencias que enfrenta al realizar su trabajo, a lo largo de su ejercicio profesional.

2.3. Construcción del referente del DPD

Con base en lo anterior, una primera tarea es que la universidad o IES se posicione sobre el significado o definición que tiene sobre el DPD. Algunas pautas para poder construirla son:

1. Conceptuación de términos clave. En primer lugar, partir de la concepción que se tiene de educar, formar, aprender y enseñar, así como del valor y significado que se le otorgue a la docencia.
2. Análisis y discusión participativa de la realidad. En segundo lugar, consiste en discutir, reflexionar y definir la misión y visión que se tiene (a largo plazo) de la docencia como profesión. Incluye tres subetapas: a) partir de un diagnóstico participativo con los propios docentes (con estudios multimétodos), b) el análisis de la realidad (social, institucional, estudiantil y del profesorado); c) análisis sobre los cambios y nuevos desafíos en el DPD y necesidades actuales de la IES.
3. Posicionamiento sobre la o las perspectivas de formación docente. Consiste en revisar y valorar el marco de referencia sobre las perspectivas que sobre la formación docente se asumirán (ej. tradicional, técnica-científica, personalizada, crítica y de transformación social, en Rodríguez, 1996).
4. Definición y caracterización del modelo de DPD. Lo anterior permitirá, como penúltima etapa, construir, definir y caracterizar el modelo de DPD más adecuado, así como las distintas dimensiones que lo constituirán. Implica la socialización y diálogos compartidos con el profesorado y las personas implicadas.
5. Derivación de políticas, programas, estrategias y acciones. De este modelo, se derivan políticas, programas, acciones y estrategias de formación y ejercicio de la profesión, articuladas entre sí.

Este ejercicio da cuenta de la necesidad de que la construcción del marco de referencia del DPD sea inclusivo, participativo, reflexivo y realista; lo que permitirá contar no solo con el posicionamiento sobre el significado que dirigirá el DPD de la IES, sino igual las características que le darán identidad propia y consecuentemente trazar de ahí, el proyecto de formación y actualización continua del profesorado.

Adicionalmente, un siguiente paso es resolver lo relativo a la instrumentación, implementación y evaluación del modelo de DPD, así como las cuestiones operativas, organizacionales, de recursos humanos y de presupuestación. Para llevar a cabo todo el ejercicio completo, será necesario escribir la memoria y los documentos que evidencian el proceso y el resultado en cada una de las etapas.

3. A MODO DE CIERRE

El desarrollo profesional docente surgió aproximadamente hace 40 años, y su evolución y relevancia se sustenta en los avances científicos de quienes se dedican al campo de la formación y/o profesionalización de la docencia. Así como en su momento, la microenseñanza fue una técnica útil para prepararse como docente en la década de los 50, en la actualidad existen muchas otras que aportan mayor riqueza en la formación y mejora de la práctica docente, reconociendo la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, como puede ser la observación a partir de la autoevaluación y coevaluación de pares académicos. Lo mismo ha ocurrido con el DPD, en cuanto a su evolución y significado. La realidad, es que el mundo actual y los escenarios futuros, así como los grandes retos y desafíos de formar a las generaciones actuales y futuras de estudiantes, ha

cambiado. Por tal motivo, es necesario resignificar a la docencia como profesión y consecuentemente su desarrollo y profesionalización.

Este escrito es una invitación a reflexionar sobre el significado que tenemos respecto del DPD, a la luz de los resultados obtenidos en los últimos 15 o 20 años. La evidencia es contundente: el paradigma hegemónico sobre el DPD ha incentivado y reconocido que el profesorado cuenta con un mayor número de cursos/programas y talleres de formación, cuya principal evidencia es el número de horas; sin embargo, poca evidencia del acompañamiento y la mejora de la práctica docente en los escenarios reales de las clases en educación superior, en los diferentes subsistemas de lo público y del sistema privado. Adicional a esto, prevalecen las desigualdades en cuanto a que no todas las IES cuentan con un programa de DPD, y tampoco no todo el personal académico (específicamente los docentes por horas) tienen acceso u oportunidades de profesionalización de la docencia. La Tabla 2 resume las principales características que sobresalen tanto en el paradigma hegemónico (convencional) en contraste con la propuesta de transitar hacia un paradigma de transformación del DPD.

Tabla 2. Características del paradigma hegemónico y de transformación sobre el DPD.

Paradigma hegemónico	Paradigma de transformación
1. Concreto y específico en función de las oportunidades y necesidades de la IES	1. Proceso sistemático y permanente de aprendizaje
2. Se programa cada semestre o período corto de tiempo	2. A largo plazo a través de toda la vida docente
3. Específico, dirigido más a profesores de tiempo completo y hacia necesidades inmediatas o a corto plazo	3. Integral, inclusivo y de justicia social
4. Busca la actualización de contenidos, orientaciones didácticas y políticas educativas	4. Busca la mejora de la práctica docente
5. El centro son los cursos y/o talleres ofertados y los contenidos	5. El centro es el docente como persona
6. La base común es la exposición de un especialista, de carácter unidireccional e individual, sin reflexión y sin espacios para compartir	6. La base común es la reflexión sobre la práctica docente compartida
7. Define un estándar y lo que se espera que todos deben saber conocer y hacer; y lo que se oferta va dirigido a todos por igual	7. Reconoce la diversidad y las etapas de la vida profesional docente
8. El diseño recae y es definido por un grupo reducido de personas	8. Diseño participativo en comunidad
9. Parte de las necesidades establecidas por los planes institucionales de desarrollo, la política educativa y las novedades que surgen en el momento	9. Parte de un diagnóstico de necesidades integral del profesorado
10. Prevalece la dimensión pedagógica y espestimológica, es decir, el fortalecimiento de estrategias para la enseñanza y del dominio de contenido	10. El modelo de referencia incorpora una diversidad de dimensiones que requiere profesionalizarse, incluyendo la personal
11. Predominio de oferta, lista y catálogo de cursos, talleres y/o diplomados, valorado en función del número de horas	11. Diversidad e innovación en las estrategias, acciones y programas de formación docente
12. Generalmente se aprende a partir de la exposición de un especialista y de lecturas	12. Aprender a partir de la reflexión, la interacción y el compartir con los demás
13. Solo contempla la perspectiva tradicional y de técnico-científico para la formación docente	13. Añade la perspectiva personalizada y la de crítica de transformación social
14. La formación finaliza con la entrega y recepción de la constancia de haber concluido el o los cursos de actualización	14. Recupera evidencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula

Por otra parte, autores como Darling-Hammond et al. (2017), OCDE (2018), FLACSO (2019) y Vélaz y Vaillant (2021), entre otros, dan cuenta de la amplia diversidad de políticas, acciones, estrategias y programas diversos, que se pueden implementar y resultan exitosas, para hacer realidad la concepción que se propone sobre el DPD.

El primer paso, por lo tanto, es generar la reflexión y discusión al interior de cada universidad o IES, sobre lo que se asume como DPD. En este sentido, cada institución puede avanzar de manera gradual hacia los elementos distintivos sobre el DPD, con base en los elementos expuestos en este artículo y otros referentes como son la misión, visión y principios o valores que promueven. Lo siguiente, cada universidad o IES, podrá en consecuencia, definir sus propias políticas, estrategias, acciones y programas para hacerlos realidad.

Para finalizar, será un reto mirar el DPD desde la formación integral del profesorado, considerando como un eje fundamental el desarrollo personal. Esto permitirá reivindicar la perspectiva humana y personalizada hacia el profesorado y con ello dignificar la profesión docente. Como concluye Bolívar (1998), “el desarrollo profesional de la educación va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como persona, ligando los ámbitos profesionales y los no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo” (p. 163).

REFERENCIAS

- Aponte-Buitrago, R. (2018). Una defensa de la perspectiva formativa del desarrollo profesional docente en la práctica educativa de los profesores de química. *Química Nova*, 41(2), 219- 226.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento educativo*, 41(1), 77-99.
- Boeta, V. y Pinto, J. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Educación y ciencia*, 6(47), 20-31.
- Bolívar, B. A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed). *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Buxton, C. (6 de noviembre de 2018). *Cinco claves para el desarrollo profesional docente*. <https://www.youtube.com/watch?v=OYHfnX9VqKE> . Instituto de Educación – Universidad ORT Uruguay.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. En A. Liberman *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Santillana.
- FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1437>
- Fullan, M. (1982 y 2007). *The new meaning of educational change*. First and Fourth Ed. Teachers college press.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31-57.
- Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139- 159.
- Londoño-Orozco, G. (2012). Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 161-176.
- López-Damián, A. I., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., & Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 45(180), 23-39.
- Marzábal, A., Rocha, A., y Toledo, B. (2015). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias - parte 2: Proceso de apropiación de un modelo didáctico basado en el ciclo constructivista del aprendizaje. *Educación Química*, 26, 212-223.
- MEJOREDU (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo 2020-2021*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Pinto, J. (2023, Mayo). ¿Qué ocurre con la docencia a partir de los 30 años de experiencia en las aulas? *Espacios de Educación Superior. Aprendemos entre todos*. <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/01/05/2023/lo-que-importa-es-el-estudiante-y-el-docente-lo-aguanta-todo/>
- Rodríguez, G. J. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 71-85.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coord) (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. Fundación Santillana.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO.



La educación inclusiva en España. No está muerta, pero vamos hacia atrás

Inclusive education in Spain. It is not dead, but we are moving backwards

Gerardo Echeita Sarrionandia



Gerardo Echeita Sarrionandia [0000-0001-8682-5342](https://orcid.org/0000-0001-8682-5342)

Universidad Autónoma de Madrid

gerardo.echeita@uam.es

Recibido: 12/07/2025 **Aceptado:** 30/07/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Echeita-Sarrionandia, G. (2025). La educación inclusiva en España. No está muerta, pero vamos hacia atrás. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 50-66. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22107>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22107>

RESUMEN

Se realiza un análisis crítico muy personal de la situación de la educación inclusiva en España desde el punto de vista de los “modelos mentales” (Senge, 1998) o *paradigmas* desde los cuales se han diseñado las reformas educativas en España en los últimos 35 años, vistas desde la perspectiva de cómo se enfoca el desafío de la diversidad del alumnado en las aulas. Dichos modelos y sus implicaciones prácticas están implícitos en la propia organización administrativa, así como en sus normas, programas y acciones educativas propuestas para “atender a la diversidad”, que es la expresión utilizada genéricamente para agruparlas. A tenor de los análisis que se comparten, se valora la situación como de claro *estancamiento*, lo que *de facto* significa más bien un *retroceso*, por cuanto *si no se avanza* decididamente en el proceso hacia un sistema educativo donde “todo el alumnado importa y todos importan por igual” (UNESCO, 2017), a la hora de poder acceder a la escuela común, participar y sentirse parte de una comunidad escolar acogedora y segura, así como para aprender y rendir sin límites impuestos por expectativas negativas hacia algunos es que, en efecto, *se está retrocediendo*.

Palabras clave: Educación inclusiva; Modelos mentales; Valoración; Cambio.

ABSTRACT

This is a highly personal critical analysis of the state of inclusive education in Spain, from the perspective of "mental models" (Senge, 1998) or the *paradigms* from which educational reforms in Spain have been designed over the last 35 years, seen from the perspective of how the challenge of student diversity is addressed in the classroom. These models and their practical implications are implicit in the administrative organization itself, as well as in its standards, programs, and proposed educational actions to "address diversity," which is the expression used generically to group them together. Based on the analyses shared, the situation is assessed as *clearly stagnant*, which is in fact a regression, because if there is no decisive progress in the process towards an educational system where "all students matter and everyone matters equally", when it comes to accessing regular school, participating and feeling part of a welcoming and safe school community, as well as learning and performing without limits imposed by negative expectations for some, then, in effect, we are going backwards.

Keywords: Inclusive education; Mental models; Assessment; Change.

1. GRACIAS POR SU BENEVOLENTE LECTURA

Harto ya de estar harto ya me cansé, de preguntarle al mundo por qué y por qué, la rosa de los vientos me ha de ayudar, desde ahora vais a verme vagabundear... (José Manuel Serrat, *Vagabundear*)

Agradezco al equipo editorial de *Contrapuntos* la oportunidad que me ofrece para compartir los análisis que presentaré en este texto y que convergen en una, para mí, triste, frustrante e injusta situación relativa al estado de estancamiento respecto a la ambición de transformar nuestro sistema educativo desde los principios de equidad e inclusión (UNESCO, 2017). No podría haberlo hecho si la línea editorial de *Contrapuntos* no estuviera orientada a crear un espacio de debate y reflexión con un enfoque abierto a textos como el presente, y porque para su escritura me han permitido también poder salirme del corsé de los artículos académicos al uso.

Quiero hacer explícito que los análisis que presento en este texto, en ocasiones un tanto descarnados —lo que me hacen sentir que tienen más de desahogo que de saber, al tiempo que no descarto, que pudieran ser otra "EducaFakes, o una *media verdad* de las que nos alertan Rogero y Turienzo (2024)—, responden a la confesión de que uno ya ha perdido la paciencia de estar con miramientos benevolentes tras 40 años, aproximadamente, en los que he podido observar de cerca y analizar la temática que me ocupa en este artículo. Con ello, lo que pretendo no es tratar de convencer a nadie de que mi posición —en base a los análisis que comparto—, sea la *correcta* (¡voto a bríos que no!). Busco, simplemente, responder de la mejor manera que ahora sé y siento a la invitación de *Contrapuntos* de ofrecer elementos para una confrontación cívica y un diálogo igualitario donde, como le gusta decir al profesor Ramón Flecha, los argumentos valgan o dejen de valer por su peso intrínseco (tanto por su apoyo en evidencias, como desde un punto de vista moral), y no por quien los dice, aunque mira usted por donde, no está claro que él se aplique a sí mismo, siempre y con rigor, esa receta.

2. PARECE, EN EFECTO, QUE "VEINTE AÑOS (X 2) NO ES NADA"

Sentir que es un soplo la vida, que veinte años no es nada, que febril la mirada errante en las sombras te busca y te nombra... (Carlos Gardel, *Volver*)

Confío en que el profesor Roger Slee (2018) y la editorial de su trabajo (Routledge), no se molesten porque parafrasee en parte en este texto el título de su obra: *"Inclusive education*

isn't dead, it just smells funny” [‘La educación inclusiva no está muerta. Simplemente huele rara’]. Para mí, ese pequeño libro sintetiza de manera brillante, aunque con la densidad propia de toda la obra del profesor Slee, algunos de los principales análisis que, desde su saber, vienen a explicar la contradictoria situación respecto al estatus de la educación inclusiva que se vive en muchos países, empezando por la *Australia* que el conoce bien y que, salvando las distancias, creo que pueden aplicarse también, en buena medida, a la *España* que yo conozco. Una *educación inclusiva* cada vez más nombrada como supuesto ideal para la educación escolar y, al mismo tiempo, manoseada sin pudor, desvirtuada casi al máximo, y encapsulada y domesticada por lo que respecta al compromiso moral y ético para su implementación *radical*, profunda, y no solo cosmética (UNESCO 2025).

A tenor de ello, mi valoración al respecto es clara: la educación inclusiva “no está muerta”, ni puede ni va a morir, porque vive, en primer lugar, en el tesón y el empuje de muchas familias, *con las madres a la cabeza*¹, que no pierden la esperanza —no tanto de alcanzar “el mejor de los mundos, sino un mundo mejor”²—, en lo que respecta al cumplimiento del derecho que asiste a sus hijos e hijas a no estar discriminados en la escuela, ni a vivir las *violencias* estructurales, simbólicas y directas que con frecuencia reciben. También está viva en el serio compromiso de *algunas buenas gentes* de todo tipo y condición (docentes en todas las etapas educativas, orientadores/as, académicas/investigadoras, técnicos de ONG o de las administraciones competentes, etc.) —aunque no tantos como se necesitan—, que arriman el hombro todos los días a tan ardua tarea. Pero también pienso que, en estos momentos y como diría EL ROTO, “*si vamos hacia atrás ¿por qué nos dicen que hay que mirar hacia adelante?*”. Y eso es lo que pienso: que vamos hacia atrás, aunque pareciera que miramos y avanzamos hacia adelante, supuestamente hacia una educación más inclusiva.

Por la naturaleza sistémica y ecológica de la equidad y la inclusión (Ainscow, 2025), y porque se trata de algo que nos compromete con “la educación de todo el alumnado sin excepción” —sin que ello nos haga sacar de foco al alumnado más vulnerable—, cualquier análisis riguroso de ambos principios en cualquier sistema educativo obligaría igualmente a una revisión sistémica y sistemática de todos sus componentes, de todos los niveles de análisis (macro, meso y micro) y de toda la población escolar. A la vista está que se trata de una tarea que escapa a los límites de este texto y que, a todos los efectos, me obliga a una selección (sin duda, sesgada por mi parte) de algunos aspectos en los que basaré mi juicio de valor sobre el estado de estancamiento/retroceso en el que se encuentra este derecho en España. Vaya por delante, entonces, el reconocimiento de las limitaciones de dicha valoración.

Vamos hacia atrás porque, en primer lugar, nuestro sistema mantiene altas tasas de *segregación escolar*, sea por razones sociales —que se lo pregunten, si no, a la comunidad gitana (Fundación Secretariado Gitano, 2023)—, o sea por razones de salud/discapacidad (Chieppa et al., 2024; Sandoval et al., 2022); *vamos hacia atrás* porque convivimos con inaceptables tasas de *maltrato entre iguales por abuso de poder*, que afectan a la salud y al bienestar emocional de muchos estudiantes, y parece ser que cada vez a edades más tempranas, pero mucho más (hasta cuatro veces más³) a algunos, como el alumnado autista; y *vamos hacia atrás* porque seguimos teniendo significativas tasas de *abandono escolar temprano* (Valdés y Requena, 2025)⁴, algo mejores, ciertamente, en los últimos años,

¹ Ver algunas “historias de vida” en: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/hilando-vidas/>

² Edgar Morin (2012). *Elogio de la Metamorfosis*. Fundación Novia Salcedo. <https://www.noviasalcedo.es/elogio-de-la-metamorfosis/>

³ <https://autismo.org.es/que-hacemos/lineas-de-accion/educacion/acoso-escolar/>

⁴ <https://www.sociedadeducacion.org/noticias/nueva-monografia-geografia-del-abandono-escolar-temprano-en-espana/>

aunque esta situación sigue afectando más a chicos que a chicas, más si estos chicos son migrantes y más si sus madres solo tienen estudios primarios.

Este último dato sirve para preguntarme en voz alta: *para este o para cualquier otro país, ¿cuál es la tasa de marginación, menosprecio o abandono escolar aceptable, bajo cuyo umbral dejamos de movilizarnos y considerar que vamos bien?* ¿Podemos estar satisfechos porque ha aumentado el número de estudiantes gitanos (entre 16 y 24 años) que accede a estudios superiores (CFGs o Universidad), aunque estos representen solamente un 0,4% frente a un 15,8% de la población española (con cifras del año 2022). ¿Somos muy *inclusivos* porque el 80% del alumnado considerado con necesidades educativas especiales está escolarizado/integrado en centros ordinarios, muchos de ellos en “aulas especiales”, que no hacen sino crecer sistemáticamente en los últimos años (Gutiérrez de Amo, 2025), y aunque no sepamos casi nada de cómo transcurre esa escolaridad, cómo se sienten, ni cuántos de ellos alcanzan el graduado de ESO? Por otra parte, ¿el otro 20%, no tiene derecho a estar incluido, aunque así esté acordado al firmar España la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2008) ?; ¿es asumible que así sea? ¿Nos felicitamos porque se reduce, como he indicado, la tasa de *abandono escolar temprano*, aunque, si vives en Murcia, Baleares u Ceuta esta llega casi al 20%? ¿Será que, como dice Pablo Milanés en su canción, “*la vida (de algunos) no vale nada*” y debemos conformarnos con que “*al final por el abuso (de la mayoría) se decida la jornada*”? Por cierto, ¿si fuera su hijo o su hija el segregado, maltratado o en situación precaria en cuanto a su nivel estudios y sus expectativas de inserción laboral, ¿pensaría lo mismo?, ¿seguiría instalado en su *zona de interés* (Echeita, 2024b)?

3. LO SOÑADO Y LO PREVISTO

Cuéntame un cuento y verás que contento, me voy a la cama y tengo lindos sueños... (Celtas Cortos, *Cuéntame un cuento*)

A estas alturas no voy a detenerme nada más que lo imprescindible para señalar el significado y alcance de esta ambición que se ha dado en llamar *educación inclusiva*, por cuanto ya hay una creciente y rica diversidad de textos (y enfoques), a los que recurrir para profundizar en ello y construir un marco de referencia sólido, lo que no quiere decir que este no tenga resquicios (Ainscow, 2025; Cologon, 2019; Echeita, 2024a; Calderón y Echeita, 2022; Slee, 2012; Uthus & Qvortrup, 2024). Incluso en ocasiones me pregunto si tanto darle vueltas a la noria con los asuntos de *lo que es*, o *deja de ser*; de si está *bien* o *mal* definida o de si va de *estos* o de *aquellos*, no contribuye al estado de desazón que uno observa. Y lo digo porque algunos podrían justificar así la hipócrita prudencia de la inacción a cuenta de que “no parece estar claro de qué va el tema y, por ello, mejor dejarlo reposar, no sea que se trate de una moda pasajera!”.

Para mí, su significado y alcance ha estado claro de un tiempo a esta parte, porque no renegaré de un pasado en el que yo también he estado muy de acuerdo con *lo soñado*, pero con un enfoque débil y para nada radical respecto a *lo necesitado*. Lo soñado era/es que la educación escolar fuera/sea un aporte importante (sin aspavientos grandilocuentes respecto a su poderío) para contribuir a construir una sociedad más democrática, justa, equitativa y humana que la que *de facto* tenemos y cuya garantía de supervivencia, por cierto, no está, ¡ni de lejos!, asegurada (Trump *dixit*).

El profesor Slee, en el texto antes citado, lo dice en estos términos:

Mis nietos se merecen una educación mejor que la que tuvieron sus padres. Quiero para ellos que compartan el aula con niños refugiados, para que aprendan de la pena y futilidad de los conflictos. Se merecen estar, codo con codo, con niños de diversas etnias, religiones y bagajes culturales y

lingüísticos. No deberían estar condenados a aprender sobre la discapacidad mediante visitas esporádicas de sus clases a colegios de educación especial, como parte de un programa de servicios sociales liberales que, por otra parte, suaviza los límites de un brutal currículum. Nuestros niños y nietos se merecen una educación sobre y para la humanidad en humanidad. La educación inclusiva es la táctica que desplegamos para perseguir este ideal democrático (2018, pp. 84-85).

La UNESCO (1994), en su reconocida y tantas veces ninguneada *Declaración de Salamanca*, lo decía así, hace ahora ya más de 31 años:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidad y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas. (pág. 6)

Lo *necesitado*, según los más preclaros analistas al uso desde entonces hasta hoy, es que para ello no quedaba otra que iniciar y sostener en el tiempo procesos cíclicos, sistémicos y sistemáticos de *reformas* educativas (en el conjunto de elementos que configuran los sistemas educativos); de *mejoras* en las culturas y políticas de los centros escolares y de *innovación* en todos los “sistemas de prácticas” (Puig, 2012), por aquello de señalar *tres niveles* de cambio necesarios (aunque no suficientes) acordes con el carácter sistémico de esta empresa. Procesos, todos ellos, que se deberían haber/estar implementado, orientados y dirigidos por los valores y principios éticos que encarnan y dan sustento a las políticas de igual dignidad y derechos de todas las personas (Booth & Ainscow, 2015; Etxebarria, 2003).

Llegados a este punto, podríamos utilizar “la prueba del algodón”⁵ para calibrar el grado de avance de la inclusión, entendiendo por tal prueba pasar por el sistema el *algodón* del nivel de cambio y transformación del sistema educativo que hemos tenido, digamos que en los últimos cuarenta años (20x2) de los que nos hablaba el tanguista *Gardel*. Pregúntense Vds., por favor, ¿qué cambios cualitativos, estructurales, de ordenación de las enseñanzas y de pedagogías de aula, entre otros, observan en sus aulas y centros? ¿Cuánto se parecen los centros escolares y lo que allí se hace a lo que se hacía hace cuatro décadas y piensen si esta escuela de hoy está preparada para *incluir* con calidad a todo el alumnado? ¡Ojo, ni se les ocurra echar la culpa de ello a una mayor o creciente diversidad del alumnado en las aulas ordinarias!, porque de hacerlo le recomiendo que vaya rápido a un oculista, dado que tiene una enorme viga en el ojo que le impide ver que “el problema” no está en la mayor presencia de un alumnado más desafiante *al orden escolar establecido*, sino precisamente en la debilidad de las reformas educativas emprendidas en este para que Vd. pueda desempeñar con dignidad y calidad lo que le gusta hacer: educar y enseñar, siendo que ello debe hacerlo en el nuevo contexto de una sociedad diversa y ante un alumnado plural, donde todos y todas tenemos los mismos derechos e igual dignidad.

Por otra parte, todas las personas que trabajan en cada uno de esos niveles o ámbitos del sistema educativo que han de cambiar tienen concepciones, actitudes y valores que configuran un determinado *modelo mental* que controla implícita y explícitamente sus

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=nsnlpoZVA_8&ab_channel=TiempoBDDQ

posiciones o prácticas en los ámbitos donde se desempeñan, sean estos los despachos ministeriales o las aulas escolares. Concepciones, ¡por cierto!, que son muy resistentes al cambio (Pozo, 2006).

Las preguntas urgentes a formularse ahora son, entonces, dos; por un lado, si en estos últimos 35 años hemos visto allegar reformas educativas construidas desde un *modelo mental inclusivo* compartido por la mayoría, acorde con los valores y principios propios de la educación inclusiva y la equidad; y, en segundo lugar, si las *palancas* utilizables para tratar de movilizar los múltiples cambios que era necesario acometer han sido útiles, eficaces/eficientes para remover los *modelos mentales no inclusivos* instalados por la gramática escolar existente desde la generalización de la educación escolar obligatoria un siglo atrás, más o menos (Tyack y Cuban, 2001). Ambos constructos son muy importantes y por ello creo oportuno decir algo al respecto:

Los Modelos Mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes de los que tenemos poca conciencia. Trabajar con ellos supone volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio (Senge, 1990, p. 18).

Y se puede anticipar que, en su mayor parte, todas las grandes ideas que fracasan (en múltiples ámbitos, no solo el escolar) no lo hacen porque las intenciones fueran débiles (¡si en el caso de la educación inclusiva le hemos dado el estatus jurídico de *derecho* a esas intenciones!); o porque la voluntad flaqueara, o incluso porque no se manejara una comprensión suficientemente sistémica del asunto. Fracasas a causa de los *modelos mentales*; porque los nuevos modelos, en esta ocasión relativos a la equidad y la inclusión — ¡recuerden, “las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños y niñas”! (UNESCO, 1994)—, chocan una y otra con profundas imágenes internas, implícitas, poco conscientes en primera instancia, pero fuertemente arraigadas en nuestra psique. Concepciones acerca del funcionamiento de la institución escolar y sus funciones, la cuales nos limitan y parecen condenarnos o constreñirnos a mantener los modos familiares de pensar y actuar respecto, en esta ocasión, a la diversidad del alumnado; por ejemplo, *los niños especiales* (con extensas y generalizadas necesidades de apoyo educativo) tienen que estar escolarizados en centros especializados, bien dotados, con pocos alumnos, con un profesorado igualmente especializado y muchos medios técnicos y... donde, de paso... *nadie los vea* (Tárraga et al., 2024), *ni molesten* el normal funcionamiento de la escuela común.

El segundo constructo, el de las “palancas para el cambio”, es crucial porque, a fin de cuentas, de su acertada elección, de sus adecuados *puntos de apoyo* y de la oportuna *fuerza aplicada* en ellas, frente a la resistencia generalizada que opone el *statu quo*, dependerá que estemos ante la posibilidad de un cambio efectivo o ante la enésima retórica bienintencionada:

El “principio de la palanca” sugiere cómo pequeños cambios bien focalizados pueden producir mejoras significativas y duraderas si se realizan en el sitio apropiado. Ello implica descubrir el punto de apalancamiento, el cual no suele ser evidente casi nunca para los miembros del sistema (Senge, 1990).⁶

⁶ Tomada la cita, del trabajo de Antonio Grandío, [resumen de la obra de Senge](#), “La Quinta Disciplina”, Ed. Granica.

4. REFORMAS CAPACITISTAS Y UNA INCLUSIÓN ENCAPSULADA EN PROGRAMAS Y EN ALGUNOS CENTROS

Y es que gota sobre gota, somos olas que hacen mares. Gotas diferentes, pero gotas todas iguales... Y una ola viene y dice: somos una marea de gente, todos diferentes, remando al mismo compás (Macaco, Mensajes del agua).

Quienes puedan llegar a leer este texto (pocos, seguramente)⁷, casi con seguridad conocerán bien la serie de reformas educativas y las Leyes Orgánicas Generales que las amparan desde el inicio de nuestra democracia, cuyo tren arranca en 1990 con la LOGSE, y que llega hasta la fecha a la LOMLOE (2020), tras haber parado o pasado rápidamente por tres estaciones intermedias (LOCE, LOE, LOMCE). De manera sucinta diré que, con sus debilidades y sus bondades (algunas de estas muy destacables y en ámbitos importantes como lo fue la LOGSE en lo referente a la ampliación de la educación obligatoria y su nueva ordenación), estas 5 leyes orgánicas no han supuesto, a mi parecer, un *cambio de enfoque*, de *modelo mental* respecto a la comprensión y modo de responder al desafío de la *diversidad* en las aulas (retóricas aparte), y ninguna de ellas ha generado lo que Senge (1990) y su equipo llamaron una "metanoia", esto es, un *desplazamiento mental*, un tránsito de una perspectiva inadecuada a otra necesaria para los *nuevos tiempos*. Con anterioridad, Kuhn (1962) se había referido a algo semejante al hablar de "cambio de paradigma" en las ciencias⁸.

¿En base a qué *perspectiva* o *modelo mental* implícito (Echeita y Fernández-Blazquez, 2017) se ha conceptualizado en nuestras leyes educativas *el problema* de la diversidad del alumnado en la educación escolar? Es relativamente fácil reconocerlo, porque dicho enfoque *se desvela* al analizar las prácticas desplegadas para responder al mismo. En primer lugar, en la persistente categorización o diferenciación binaria del alumnado; entre un *ellos*, 'los diversos', a tenor de sus peculiares diferencias; [dis]capacidades, procedencias o *fondos de identidad* (Esteban-Guitart y Saubich, 2014); y un *nosotros*, 'los normales' (el resto), tarea para la cual se viene desplegando y reforzando toda una parafernalia de evaluaciones psicopedagógicas, categorizaciones y dictámenes que confluyen en dicha diferenciación (Calderón et al., 2022; Palomo et al., 2024; Simón et al., 2021). El *problema* de la diversidad así vivido —precisamente *como un problema*— también se revela en las llamadas, tanto en la normativa como en el discurso vigente desde 1990, "medidas para atender a la diversidad" (esto es, para atenderles *a ellos*), medidas igualmente categorizadas en *ordinarias* y *extraordinarias*...

Aunque quiero creer (¡ingenuo yo!) que en el marco de la LOGSE el citado principio de la "atención a la diversidad" estaba animado con *buenas intenciones*, pronto estas encontraron *el camino del infierno*. Las buenas intenciones⁹ estaban en el deseo de reforzar, mediante un hermoso y nuevo término en el lenguaje educativo, la evidencia de que la *diversidad* es la cualidad que mejor distingue al género humano y que había que

⁷ Según Alfonso González Hermoso de Mendoza (2025), en su artículo "Pensar las Universidades desde el Siglo XXI", en el Blog [Espacios de Educación Superior](#): "La cantidad de artículos científicos publicados ha pasado de 300.000 al año en 1975, a un millón a principios de siglo, llegando a los tres millones en el 2020. El 90 % de los artículos publicados no recibe ninguna cita, y el 50 % solo será leído por los editores."

⁸ Wikipedia. Un *cambio de paradigma* (o ciencia revolucionaria) es, según Thomas Kuhn en su influyente libro *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), un cambio en los supuestos básicos, o paradigmas, dentro de la teoría dominante de la ciencia. Contrasta con su idea de ciencia normal.

⁹ Me confieso coautor intelectual del texto sobre *Atención a la Diversidad* dentro del libro sobre [Adaptaciones Curriculares](#) en Educación Primaria, que formaba parte de las conocidas como *Cajas Rojas para la Reforma Educativa*, y que los viejunos del lugar seguramente recordaran.

superar, precisamente, el infierno de los modelos mentales binarios referidos anteriormente. La *diversidad* además se decía que era (y es, ¡sin duda!) un valor a reconocer y cuidar.

Lo problemático ha sido que el uso de tan positiva expresión no ha sido palanca suficiente, más bien débil, para apaciguar o *mantener a raya*¹⁰, la implícita *valoración negativa* que algunas de tales diferencias (género, raza, [dis]capacidad, orientación afectivo sexual, procedencia o grupo étnico, entre otras) siempre han tenido asociadas, pegadas a ellas, como la sombra a la figura. Ser *especial* era (y sigue siendo para muchas personas) sinónimo de *menos valioso* (minusválido), *menos deseable*, *más sospechoso* (migrante) o *turbio* y, por ello, antesala de discriminaciones y desigualdades.

Las mujeres lo saben bien, de primera mano, porque desde muchos siglos atrás han experimentado de distintas maneras y en muchos ámbitos el amargo sabor de esa valoración negativa asociada a su condición de mujer y sus lacerantes consecuencias discriminatorias, empezando por distintas formas de violencia. Es cierto que, hasta cierto punto, esa situación se ha ido suavizando gracias a la fuerza de las distintas *olas del feminismo*¹¹, mejoras que, sin embargo, no han llegado a *todas* —véase, por ejemplo, el caso de las relaciones entre feminismo y anti-capacitismo (García-Santesmases, 2023)—, ni en todos los lugares por igual.

Por cierto, que no vendría nada mal resaltar, como hace la profesora Cologon (2018) entre otras, el hecho de que el machismo/patriarcado, el capacitismo, el racismo, el antigitanismo (y me dejo muchos *...ismos y fobias* en el tintero), tienen sus raíces en un mismo rizoma interseccional que ciertamente se expresa en distintos ámbitos y con formas dispares pero que tiene una sustancia pegajosa y asfixiante común a base de discriminación, desigualdad, inequidad, y violencias:

El capacitismo es un proceso deshumanizante en el que creamos un "ellos" y un "nosotros", mediante el cual algunas personas son construidas como un "Otro Inferior", como menos, como "diferentes", como indeseables, como dignas de lástima, como necesitadas de ser "arregladas" o cambiadas, como infrahumanas...Al igual que el racismo, el sexismo y la homofobia, por ejemplo, el capacitismo genera estigma, incluida la discriminación. Desde una perspectiva capacitista, la discapacidad se presenta como un estado disminuido del ser...Al igual que el racismo, el capacitismo dirige las relaciones estructurales de poder en la sociedad, generando desigualdades ubicadas en las relaciones institucionales y los procesos sociales". Estas desigualdades discriminatorias tienen importantes implicaciones en términos de barreras para la inclusión genuina en la educación." (Cologon, 2019. pp. 35, 36).

Si peleáramos, de verdad *todos, todas y todes* juntos, por lo mismo que nos oprime en lugar de cada cual *por lo suyo* o desde su trinchera, tal vez no nos estarían matando (literalmente en el caso execrable de los feminicidios), menospreciando o maltratando por separado.

No creo que nadie se extrañe de que, a tenor de esos *polvos conceptuales*, vengan muchos *lodos prácticos*, los primeros de los cuales empiezan en la propia configuración de las *unidades administrativas* al uso que, en materia de *atención a la diversidad*, existen en la mayoría de las Comunidades Autónomas de este país y con muchas semejanzas en otros muchos allende nuestras fronteras. Y quiero *poner todo el énfasis que me deje un texto* para llamar la atención del lector que no pretendo criticar a las personas individuales que en ellas se desempeñan (cada cual debe saber dónde y por qué trabaja donde trabaja),

¹⁰ Porque las *concepciones implícitas* difícilmente se eliminan; cuanto más se controlan con un encomiable esfuerzo de reflexión sobre la práctica (Pozo, 2016).

¹¹ Aunque esta metáfora de las olas ha de tomarse con cautela, según [Garrido-Rodríguez \(2021\)](#).

algunas de las cuales son muy defensoras de *la inclusión*, y también son las primeras en reconocer la contradicción existente. Lo que busco es llevar el análisis hacia las estructuras opresoras y excluyentes donde operan.

En efecto, lo que quiero resaltar es la existencia de unas estructuras *compartimentalizadas*¹² dirigidas *a los de siempre*: a los niños y niñas que han tenido la mala fortuna de nacer en un lugar no privilegiado, en un cuerpo no normativo o en familias raras, migrantes o simplemente pobres, lo que sin duda resulta *incoherente* con el discurso y el principio de que importan “todos sin excepción” (UNESCO, 2017). Por lo general, suelen ser equipos *débiles* en cuanto a su posición en los organigramas administrativos educativos (esto es, en cuanto a reconocimiento, capacidad de influencia, medios y personal), lo que hace que, en la mayoría de las ocasiones (por lo que me cuentan), tengan difícil comunicación e incidencia con las otras unidades ¡que son *las que de verdad importan!*; es decir, con las que crean y desarrollan el currículo, ordenan el sistema, lo financian, lo supervisan (Inspección Educativa) o promueven la formación permanente del profesorado. Dense un paseo por el organigrama de la *Consejería de Educación* (o asimilada) de su Comunidad Autónoma y sus unidades *ad hoc* y me cuentan si exagero, manipulo o miento.

Lo siguiente a *encapsular* son los centros escolares que, por razones diversas, se especializan o encargan mayoritariamente de la integración/inclusión, configurando una doble red de centros un tanto estanca dentro del mapa de centros escolares (en las diferentes etapas educativas). Las razones para ello, como digo, son variadas. Como se concibe la integración/inclusión como algo que necesitan *algunos* estudiantes (la LOMLOE agrupa a estos en el epígrafe de “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, lo que vendría a ser en torno a un 15% de la población escolar), pues tampoco se necesita que *todos* los centros se impliquen en esa tarea. Ello se justifica también porque es más rentable, manejable y se supone que mejor para todos, concentrar los recursos adicionales (personales, materiales, de accesibilidad de las infraestructuras, etc.) en unos pocos centros que generalizarlos al conjunto. En definitiva, tenemos entonces una red de centros acotada y llamada a implementar los *programas para atender a la diversidad y la desventaja* que las administraciones impulsan; el modelo estatal en uso desde hace varios años es el *Programa PROA+*¹³ que el Ministerio de Educación FP y Deportes financia en parte y que las Comunidades Autónomas ejecutan... a su modo. Se inició en 2005 y en su fase actual (2021/2024) tiene como destinatarios:

Los destinatarios son Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sostenidos con fondos públicos que cuenten con, al menos, un 30% de alumnado educativamente vulnerable en un sentido global, así como centros rurales y/o insulares, ubicados en zonas deprimidas o con gran dispersión de la población. Se entiende por alumnado vulnerable en un sentido amplio aquel que presente alguna de las circunstancias que se describen a continuación: necesidades asistenciales (alimentación, vivienda y suministros básicos, etc.), escolares (clima familiar propicio, brecha digital, material escolar, etc.), necesidades socioeducativas (actividades complementarias, extraescolares, etc.), necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía en el sistema educativo, dificultades para el aprendizaje por necesidades no cubiertas. Todas ellas barreras que condicionan, potencial o efectivamente, las posibilidades de éxito educativo del alumnado.

No voy a entrar ahora en el *totum revolutum* que supone la definición supuestamente operativa, pero sin rigor conceptual, del *alumnado vulnerable* que maneja el *Programa*, donde

¹² De muestra un botón: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4463&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4463&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m)

¹³ <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html>

las necesidades, capacidades, o dificultades del alumnado son vistas sorpresivamente como *barreras*, que condicionan el éxito educativo de ese alumnado. Alguien pasó por alto que *las barreras* a las que hay que prestar atención prioritaria están en la configuración excluyente de determinadas dimensiones de las culturas, políticas y sistemas de prácticas de los centros escolares, y que son las que, en interacción con las necesidades del alumnado, limitan sus oportunidades para estar, participar y aprender con criterios de equidad.

Sea como fuere, los centros que se benefician de esos *programas* ni de lejos suelen ser mayoría en el censo de centros que componen el mapa escolar de su zona o territorio, lo que, paradójicamente, tiene un efecto perverso sobre el sistema en su conjunto. En efecto, me refiero al hecho constatado de que, al configurarse real y simbólicamente como *centros para la integración/inclusión* de los grupos de escolares más desafiantes del *status quo* —a tenor de sus específicas y en ocasiones complejas necesidades de apoyo educativo—, el resto de los centros del sector (tanto públicos como concertados, y no digamos privados), tienden a desentenderse de su obligación y además a derivar hacia ellos (velada o abiertamente) a la parte alícuota de estudiantes vulnerables que, por proporción natural, les correspondería dentro de su zona de influencia.

Y lo hacen sin sentirse avergonzados e insensibles al *reproche moral* (débil, ¡si es que lo hay!) sobre su falta de compromiso y cumplimiento del derecho a la educación inclusiva que les atañe como a cualquier otro centro, dicho esto con la legislación en la mano. Y lo que sí saben hacer es pertrechar excusas espurias para justificar su débil conciencia y compromiso ético. Lo frecuente de su argumentario es aludir a “no contar con personal preparado o formado” pero, sobre todo, porque, precisamente, *ahí al lado, o cerca* hay un *centro inclusivo* que está en el *programa* ad hoc ¡y fíjate todo lo que tiene!: tiene un profesorado con gran vocación, majísimo y muy preparado para trabajar con estos niños y niñas tan difíciles; tienen más medios y recursos (los que con mayor o menor tacañería la administración competente haya querido dotarles por ser los *centros para la inclusión* de la zona); y, sobre todo, porque (dicen hipócritamente), sería injusto y muy perjudicial para esos niños *especiales* que se quedaran en nuestro mal dotado, mal formado, mal encarado y excluyente centro, donde “queridos padres y madres, su hijo o hija especial, se sentiría mal y correría el riesgo de no tener amistades ni la atención educativa que se merece por sus necesidades singulares y que, por cierto, ¡la administración debe ofrecerles, faltaría más!”. Si quieren conocer con detalle la ristra de otras excusas habituales, consulten el blog de Belén Jurado¹⁴.

A mi modesto entender, lo que las administraciones competentes deberían estar haciendo es trabajar sin descanso para que, parafraseando a la Sra. Gisèle Pelicot, “la vergüenza de la exclusión educativa cambie de bando”. Para que todos los centros, con los recursos y apoyos que se precisen en cada caso, se comprometan con su deber moral y legal de crear culturas, políticas y prácticas escolares donde prime “el buen trato” que tan bien define la Ley Orgánica de Prevención Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI, 2021¹⁵):

Art. 1.3. Se entiende (por buen trato) ...aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes.

¹⁴ <https://desestropiciando.org/belen-jurado-educacion-inclusiva/>

¹⁵ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347>

Nadie me tiene que recordar que la empresa de avanzar hacia una educación más inclusiva, *del buen trato*, es muy difícil y riesgosa, por cuanto conlleva, como vengo señalando, multitud de agentes implicados, así como niveles de cambio muy distintos en los que, además, estos se deberían producir armónicamente y donde priman concepciones poco inclusivas muy arraigadas en quienes deberían implementarlas, además de un buen puñado de intereses más espurios, pero poderosos. De ahí que, a mi modo de ver, las cualidades más importantes de quien hoy se quiera poner al frente de una administración educativa o de un centro escolar, deberían ser, creo yo, la valentía, la determinación y la capacidad de movilizar “la voluntad colectiva de hacerlo realidad”, como le gusta decir al profesor Mel Ainscow (2025).

Esto último, y con ello el avance de la inclusión, estaría necesitando de un contexto donde, como apuntaba, *la vergüenza de la exclusión escolar* estuviera como preocupación prioritaria en la agenda política y social, con intención de *que cambiara de bando* (Echeita, 2025), cosa que no ocurre ni se le espera. Porque bien sabemos que, en primera instancia, la educación escolar en su conjunto no es una gran preocupación de la sociedad española¹⁶. En segundo lugar, porque esa agenda tiene novios y novias mucho más mediáticos que esta cuestión de los niños y niñas especiales, raros, gitanos, migrantes o pobres y su igualmente pobre educación. Si a ello añadimos que las palancas disponibles para el cambio (Ainscow, 2005) no son todo lo robustas que imaginábamos, o la fuerza que se aplica sobre ellas es, en general, débil, entonces lo extraño es que la melancolía no hubiera ganado ya definitivamente la batalla a la esperanza.

5. EL PRINCIPIO DE ARQUÍMEDES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA; PALANCAS, APOYOS Y RESISTENCIAS

Se cuenta que Arquímedes dijo sobre la palanca: «*Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo*»

Me parece que el dicho atribuido a Arquímedes vinculado a la formulación de su bien conocida *ley de la palanca*¹⁷, casa bien con el principio de apalancamiento de Senge que antes mencionaba. La metáfora y sus conceptos afines (potencia, resistencias, punto de apoyo...) son útiles para revisar, en efecto, qué *palancas* se están utilizando para mover el *modelo mental y práctico* excluyente, instalado mayoritariamente en nuestro sistema educativo, y qué *resistencias* se oponen a las *fuerzas* del cambio que se están aplicando. Vaya por delante una cierta obviedad: que, a la vista de los hechos, tales resistencias son mucho mayores de las que, tal vez ingenuamente, se suponían que se opondrían a las fuerzas aplicadas, por cuanto como vengo planteando desde el inicio de este texto, el progreso (cambio) hacia una educación más inclusiva ha sido mucho menor de lo deseado.

Y a estos efectos pondré el foco de mi análisis en tres de esas palancas. La primera, que tal vez cabría llamar *legislativa*, y que tendría su fuerza potencial asociada a la consideración jurídica de *la educación inclusiva como derecho*, o si se prefiere, a entender que, en efecto, *el derecho a la educación* ya reconocido y amparado por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, debe entenderse ahora y en adelante, desde la ratificación en este caso por España en 2008 de *la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad*, como el

¹⁶ Según el avance de resultados del *Barómetro del CIS de mayo de 2025*, “la educación” aparece en el 8 lugar de las preocupaciones de las y los españoles: para el 1,7% es el primer problema, para el 3,1 es el segundo y para el 3,5 es el tercero. En puntuación global alcanza un 8,3. Nótese la diferencia porcentual con los cinco primeros problemas; La crisis económica, los problemas de índole económica 28,6; La sanidad 19,0; La vivienda 18,2; Los problemas relacionados con la calidad del empleo 16,7 y El paro 10,7.

¹⁷ <https://es.wikipedia.org/wiki/Palanca>

*derecho a una educación inclusiva*¹⁸. Esta misma palanca legislativa se refuerza en España (hasta cierto punto) con la propia LOMLOE que establece que la inclusión y la equidad son principios rectores de la misma, adquiriendo, además, el compromiso (a través de su Disposición Adicional 4) de que:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la CDPCD y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad...¹⁹

Por cierto, cinco años después seguimos esperando las acciones para que lo comprometido formalmente no sea nuevamente papel mojado.

A este respecto, la fuerza jurídica de la norma (la CDPCD en particular), que por su naturaleza permite la defensa ante los tribunales de las situaciones contrarias (discriminatorias) a su sentido y literalidad, si bien es muy importante y necesaria (y aunque, en efecto, ha habido algunos casos notables de su aplicación²⁰, con luces y sombras), se ha mostrado, en todo caso, mucho más débil de lo esperado a la hora de ejercer una fuerza apreciable para el cambio esperado. El análisis de las razones por las que esto ocurre precisaría de mucho más espacio del disponible ahora y de un conocimiento más especializado que el mío. Seguramente, en ello influyen factores como lo lento, complejo y costoso (en tiempo y dinero) que son los procesos judiciales en España; la falta de preparación de la mayoría de los *operadores jurídicos* en este ámbito en particular (la educación inclusiva) y en lo referente al conocimiento e implicación de las convenciones internacionales del sistema de Naciones Unidas en materia de derechos humanos en litigios nacionales. Y, seguramente también, porque cuando se entra a litigar se hace sobre cuestiones puntuales, objetivables o concretas (por ejemplo, las relativas a los litigios entre escolarización ordinaria o especial) que aun cuando se resuelven, dejan otros muchos aspectos educativos sin cambiar (los relativos, por ejemplo, a cómo llevar a cabo esa escolarización) por cuanto estos *detalles* no eran objeto específico. Por otra parte, esa norma parece que solo tendría sentido y que solo se debería usar para un grupo en particular de alumnos o alumnas (aquellos en situación de discapacidad) y, por ello, no parece que se considere que pueda ser aplicable como palanca de cambio para llegar a “todos aquellos estudiantes, sin excepción”; esto es, a cualquier otro u otra (que no está en una situación de discapacidad) pero que también pudiera estar viviendo situaciones de exclusión educativa (segregación, marginación, menosprecio, fracaso o abandono escolar temprano). Si a todo ello añadimos la degradación del derecho humanitario a cuenta del genocidio en Gaza, y con ello la pérdida de esperanza en una justicia internacional

¹⁸ UN. [CDPCD](#) (2006).

¹⁹ No voy a entrar ahora en un análisis más a fondo de esta Disposición que adolece de importantes contradicciones, entendibles, en parte, desde el *posibilismo* y la *urgencia* de la situación global en la que se gestionó. Señalar solamente que en ella se hace explícito el compromiso con la inclusión vinculada solo al alumnado en situación de discapacidad (y no a “todos sin excepción” (UNESCO, 2017) y que en la misma deja establecido que: “Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, *además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada*, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.” (el énfasis es mío). Esta posición entra en flagrante contradicción con lo establecido en el art. 24 de la propia CDPCD y en la interpretación que del mismo se ha hecho por parte del Comité de seguimiento de dicha Convención a través de su [Observación General n. 4](#).

²⁰ <https://diario.cermi.es/opinion/caso-ruben-calleja-el-estado-espanol-no-evito-la-discriminacion-de-una-persona-con-discapacidad-ni-ha-reparado-los-danos-causados>

reparadora, que esta palanca jurídica no aplique lo acordado en materia de educación inclusiva no debería sorprender a nadie.

La segunda palanca que no está teniendo la fuerza necesaria es la relativa a las políticas de *formación del profesorado para la inclusión*. Todos los expertos en el tema, ya sea individuales (Forlin, 2010) o institucionales (UNESCO, OCDE o la *Agencia Europea para las NEE y la Educación Inclusiva*²¹), vienen reiterando hasta la saciedad, desde hace ya mucho tiempo, que la clave para tener un sistema educativo inclusivo es asegurar que la gran mayoría de su profesorado adquiera en su formación inicial y consolide durante su carrera profesional, las competencias necesarias para garantizar, en primer lugar, que valoran con equidad a todo su alumnado; en segundo término, que son capaces de reflexionar sistemáticamente sobre sus *sistemas de prácticas* (Puig, 2012), para mejorarlos recursivamente a los efectos de encarnar en ellos los valores morales de la inclusión, lo que implica, necesariamente, diversificarlos y *personalizarlos*, tanto para aprender como para participar, de forma que dichas prácticas lleguen a todo su alumnado *sin dejar a nadie atrás* (Messiou et al., 2020); y en tercer lugar, que son expertos en facilitar la cooperación y el apoyo mutuo del alumnado, así como en establecer y cuidar sistemas de colaboración y colegialidad con sus compañeros y compañeras, con las familias y con otros agentes educativos. Todo ello, para hacer frente desde esa sólida base a las *turbulencias* de un proceso muy complejo dilemático y difícil.

Pues bien, todo apunta a que seguimos lejos de conseguirlo (Márquez y Moya, 2024). Las reformas habidas hasta la fecha de los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España, no parece que hayan conseguido que se transversalicen ni afiancen dichas competencias y valores. Por ello, todavía muchos egresados de las Facultades de Educación lo hacen pensando que la educación del *alumnado especial* seguirá siendo mayoritariamente asunto del profesorado especialista (PT²²s y ALs) al tiempo que muchos de estos, se perciben a sí mismos desorientados y poco formados, sea para la tarea de atención individual al alumnado que supuestamente le corresponde o para implicarse en genuinos procesos de colaboración y codocencia con sus compañeros o compañeras tutoras (Astudillo, Simón y Fernández-Blázquez, 2025).

Por lo que respecta al *desarrollo profesional docente* (DPD), el desafío no parece estar tanto en una mayor o menor disponibilidad de oferta formativa, cuando en su eficacia a tenor de los *puntos de apoyo* que mayoritariamente parecen estar utilizando; esto es, en base a los *modelos* en los que se apoyan para el cambio de concepciones y prácticas (Martín, 2015). En efecto, aunque con diferencias notables y algunas singularidades, en todas las Comunidades Autónomas existen (con distintas denominaciones) *Centros de Formación del Profesorado* que están ahí, con sus planes anuales, sus asesores específicos en el ámbito de la *atención a la diversidad* y sus diferentes actuaciones. Ahora bien, como señala Martín, (2015, p. 445):

El DPD es un proceso que tiene su origen en la reflexión sobre la práctica. No se produce tan solo a partir del acceso a nueva información. Supone por supuesto construir nuevo conocimiento, pero este se genera mediante la explicitación de las ideas y creencias que los profesores tienen y de su contraste y reelaboración a partir de la experiencia directa en el aula. Las actividades de formación docente deben implicar un análisis de la actividad del aula que permita ir dando nuevos significados a lo que allí sucede, cambiar algunos elementos de la enseñanza y revisar su efecto en el aprendizaje de los alumnos: un recursivo ciclo de reflexión sobre la práctica... Los cursos o

²¹ <https://www.european-agency.org/activities/teacher-education-for-inclusion>

²² Una denominación que se arrastra desde 1968. ¿No ha cambiado el mundo en estos 57 años, como para seguir hablando de "Pedagogía Terapéutica"?

talleres de corta duración y desconectados de la actividad cotidiana del profesor pueden ser útiles para sensibilizar o para adquirir nueva información, pero no permitirían, desde esta perspectiva, promover cambios que supongan un desarrollo profesional duradero.

No estoy en condiciones de valorar cuántas actividades formativas desarrolladas en el marco de los planes anuales de formación de la Red de Centros de Formación del Profesorado en España caen del lado de “los cursos o talleres de corta duración y desconectados de la actividad cotidiana del profesor”, que menciona Martín, y cuántas del lado de auténticas y eficaces acciones para el *desarrollo profesional docente* con el modelo que ella señala igualmente. Bien estaría que lo supiéramos, aunque me temo que ese no es el único problema a este respecto, sino el hecho de que muchas de esas actividades, ya estén mejor o peor fundamentadas, *siguen siendo voluntarias*, al albor de las necesidades individuales sentidas por una parte (no todo) el profesorado que, en efecto, quiere poder responder mejor al desafío de la inclusión. Por otro lado, y al criterio de los que saben (Imbernón, 2024), el espacio privilegiado para ese *desarrollo profesional docente*, debería ser los planes de innovación y mejora que cada centro escolar tendría que estar implementando a tenor de una evaluación de sus culturas, políticas y prácticas, y con vistas a reconocer dónde se ubican sus principales barreras y dónde sus mayores fortalezas para progresar en materia de equidad e inclusión.

La formación centrada en la escuela o situada significa realizar una innovación desde dentro. Es la interiorización del proceso de innovación, con la descentralización, y con un control autónomo, de la innovación. Pero la «formación basada en los centros» supone también una constante indagación colaborativa y un consenso para el desarrollo de la organización. De una cosa no cabe duda, la innovación educativa es una tarea colectiva y no aislada, no se puede emprender la innovación en los centros desde el aislamiento y la incomunicación... Por supuesto, introducir procesos formativos en los centros en los que el profesorado puede trabajar proyectos de innovación conjuntamente tiene una repercusión en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Imbernón, 2024, p. 227).

Finalmente, la *tercera y última palanca* que quiero reseñar y que tampoco parece estar capacitada para hacer suficiente fuerza para los cambios necesarios que en materia de equidad e inclusión se necesitan, tiene que ver, ¡mire Vd. por donde!, con el propio trabajo que, en materia de investigación, transferencia y asesoramiento, hacemos quienes nos dedicamos, sobre todo desde la Universidad, a tan nobles oficios (un servidor, el primero). Se trata de un asunto que me llevaría a analizar tanto el tema de los modelos de investigación y transferencia al uso, como el de nuestra capacidad de impacto o influencia (casi nula) para mejorar las decisiones políticas en materia de educación inclusiva —de las que, por cierto, tan necesitados estamos—. Un ámbito, el del asesoramiento científico para la política pública, del que sabe mucho y bien la actual directora del CSIC, Eloísa del Pino Matute²³. Pero, lamentablemente, veo que al llegar aquí ya he consumido con creces el espacio que se me había asignado para este texto. Me consuelo con el hecho de poder remitir al lector a una reciente obra colectiva accesible y gratuita donde se ha tratado esta particular cara del poliédrico asunto de la educación inclusiva (Calderón y Rascón, 2024) y les lanzo la pregunta crítica de Mel Ainscow (2025) a este respecto:

¿Para qué y para quien se genera el conocimiento de la investigación educativa?... Podría argumentarse que se está creando simplemente para el consumo de otros académicos, en lugar de ser de y para el sistema educativo, con el objetivo último de mejorar las experiencias y resultados educativos de todos los jóvenes (p. 239).

²³ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=333318>

6. SOBRE EL FUTURO

*Cuanto peor pinta el panorama, más duro lucho*²⁴ (James Goodall. Primatóloga).

Como le gustaba decir a Federico Mayor Zaragoza (DEP), “el futuro no está escrito, es preciso inventar el mañana”²⁵. El futuro de la educación escolar, para que sea genuinamente inclusiva —no descafeinada y falsa como ahora acontece mayoritariamente— dependerá de la voluntad y el coraje de muchos para reimaginar y reinventar ese futuro deseado (UNESCO, 2021).

Yo continuo creyendo y defendiendo que *es posible* conseguirlo, si bien es cierto que también pienso ahora que el camino o el proceso hacia ella no será tan lineal y directo como algunos ingenuamente imaginábamos. Es bastante seguro, por tanto, que veamos estancamientos como en la actualidad y seguramente retrocesos importantes que nos devuelvan pasos atrás, como si se tratara de un río que genera largos meandros en su discurrir por el blando terreno que surca. Pero, al final, quiero pensar que siempre se avanza.

Por otra parte, alguien ha dicho que lo que ocurre es que estamos en *la prehistoria* de este movimiento por la equidad y la inclusión en la educación escolar y, por lo tanto, se necesitará de un muy largo e improbable trabajo con la vista puesta en ese horizonte deseado, siempre móvil, como la *utopía* de la que nos habló Galeano, y que está ahí precisamente para hacernos andar y no pararnos. Espero que así sea y que no se cumpla el mal presagio de Álvarez (2025, p. 9) referido a que “las grandes tecnológicas terminen asumiendo funciones propias del Estado, particularmente en lo que se refiere a los sistemas educativos, administrados por plataformas de aprendizaje automático”. Todo un asunto por pensar el de la equidad en educación y la Inteligencia Artificial.

Sea como llegue a ser, yo creo haber recorrido ya la mayor parte del trecho en el que me tocaba correr esta particular y zigzagueante carrera de relevos. Con cariño y orgullo paso el testigo.

Es hermoso partir sin decir adiós, serena la mirada, firme la voz. Si de veras me buscas me encontrarás, es muy largo el camino, para mirar atrás (José Manuel Serrat. *Vagabundear*).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad*. Narcea.
- Álvarez, S. (2025). Orden imperial y amenazas a la paz y la democracia. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*. 169, 9-12
- Astudillo, L., Simón, C. y Fernández-Blázquez, M^a. L (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative. *Review. Disabilities*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.3390/disabilities5010023>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. [FUHEM/OEI](https://www.fuhem.org/)

²⁴ Entrevista en *EL País*, 04/05/2025.

²⁵ <https://cartadelatierra.org/mensaje-de-federico-mayor-zaragoza-a-las-personas-jovenes/>

- Calderón, I., Moreno, J., y Vila, E. (2022). Education, Power, and Segregation. The Psychoeducational Report as an Obstacle to Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education* 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I., y Rascón, T. (2024). *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos*. Octaedro.
- Calderón, I., y Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right.²⁶ *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Chieppa, M^a.A., Sandoval, M. y Sánchez, R. (2024). Más allá de la discapacidad. ¿El alumno con diversidad cultural y lingüística (DCL) está sobrerrepresentado en el sistema español de educación especial? Un enfoque interseccional basado en datos. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 36(4), 1070-1095. <https://doi.org/10.1177/11356405241290425>
- Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. Macquarie University for Children and Young People with Disability. CYDA.
- Echeita, G. (2024, a). *Educación inclusiva. ¿El sueño de una noche de verano?* Octaedro.
- Echeita, G. (2024, b). Tribuna. Equidad e inclusión: ¿sabía que...? *EDUCACIÓN 3.0*. n. 55 (septiembre octubre 2024).
- Echeita, G. (2025). Exclusión educativa. ¡Que la vergüenza cambie de bando! *Diario de Educación*, febrero 2, 2025
- Echeita, G., y Fernández-Blázquez, M^a. L. (2017). *Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado*. En B. Gutiérrez y Á. Brioso (Coord.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres/UNED.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I), 281-290.
- Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge
- Fundación Secretariado Gitano (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Fundación Secretariado Gitano
- Esteban Guitart, M., y Saubich, X. (2014). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189–211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- García Santesmases, A. (2023). *El cuerpo deseado. La conversación pendiente entre feminismo y antipacitismo*. Kaótica
- Gutiérrez de Amo, P. (2025). Inciertos pasos hacia la educación inclusiva. *Diario de la Educación*, mayo 27, 2025.
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Titivillus.
- Márquez, C., y Moya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva*. Servicio de Información e Investigación Social, SIIS
- Martín, E. (2015). Caminos que se Consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están Presentes en España? *Psychology, Society & Education*, 7 (3), 442-458.
- Messiou, K., Bui, L. T. H., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., y Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in

²⁶ Traducción disponible en: <https://asociacionsolcom.org/la-educacion-inclusiva-como-un-derecho-humano/>

- five European countries: implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal* 21 (2), 355-376.
- Palomo, R., Simón, C., y Echeita, G. (2024). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 550-566. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031>
- Pozo, J. I. (2016). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M.^a P. Pérez Echeverría, M.^a M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.
- Puig, X. (Coord.), (2012). *Cultura moral y educación*. Graó
- Rogero, J., y Turienzo, D. (2024). *EducaFakes. 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española*. Capitán Swing
- Sandoval, M., Álvarez, M.^a, y Darrretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula abierta*, 51, (4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina*. Granica.
- Simón, C., Palomo, R., y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. <http://doi:10.1080/13603116.2021.1968513>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tárraga, R., Lacruz, I., Gómez, I., y Sanz, P. (2024). La ubicación geográfica de los colegios de educación especial. Una barrera adicional para la inclusión. *Siglo Cero*, 55(4), 47-69. <https://doi.org/10.14201/scero.31919>
- Tyack, D., y Cuban, I. (2001). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO
- UNESCO (2025). *The Salamanca Statement Anniversary: 30 Years of Progress?* [Aniversario de la Declaración de Salamanca: ¿30 años de progreso?]. UNESCO
- Uthus, M., y Qvortrup, A. (2024). Lessons learned from Norway: a values-based formulation of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 40(2), 244-258. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2354603>
- Valdes, M., y Requena, M. (2025). *La geografía del abandono escolar temprano en España*. Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea de Sociedad y Educación.



Avances y retos en la Enseñanza de las Ciencias para el Desarrollo de Pensamiento Crítico y la Competencia STEM

*Advances and challenges in science teaching for the
development of critical thinking and STEM competence*

Blanca Puig



Universidade de Santiago de
Compostela

ORCID: [0000-0002-2503-7032](https://orcid.org/0000-0002-2503-7032)

blanca.puig@usc.es

Beatriz Crujeiras Pérez



Universidade de Santiago de
Compostela

ORCID: [0000-0002-8333-6559](https://orcid.org/0000-0002-8333-6559)

beatriz.crujeiras@usc.es

Recibido: 14/07/2025 **Aceptado:** 06/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Puig, B. y Crujeiras-Pérez (2025). Avances y retrocesos en la Enseñanza de las Ciencias para el desarrollo de pensamiento crítico y la competencia STEM. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 67-78.

<https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22168>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22168>

RESUMEN

Este artículo explora la intersección entre el pensamiento crítico y la educación STEM, destacando su relevancia en la era de la post-verdad y la proliferación de desinformación. Se aborda la necesidad urgente de fortalecer estas competencias en profesorado y alumnado para enfrentar problemas socio-científicos complejos. Finalmente, el texto discute los desafíos epistémicos, metodológicos y formativos en la investigación y enseñanza del pensamiento crítico y de la competencia STEM.

Palabras clave: Pensamiento crítico; STEM; Retos; Post-verdad.

ABSTRACT

This article explores the intersection between critical thinking and STEM education, highlighting their relevance in the post-truth era and the proliferation of disinformation. It addresses the urgent need to strengthen these competencies in teachers and students to face complex socio-scientific problems. Finally, the text discusses the epistemic, methodological, and formative challenges in the research and teaching of critical thinking and the STEM competency.

Keywords: Critical thinking; STEM; Challenges; Post-truth.

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico (PC) y la educación STEM conforman dos líneas de investigación consolidadas en didáctica de las ciencias que confluyen y podrían considerarse interdependientes. Si bien, su estudio y abordaje en el aula de ciencias comporta distintos desafíos que la investigación ha ido procurando cubrir de forma separada con ánimo de poder mejorar tanto la formación del profesorado, como del alumnado.

Paralelamente, la era de la post-verdad, caracterizada por el auge de la desinformación e ideas pseudocientíficas, amenaza la educación STEM y en PC, necesaria para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones creativas que permitan a la ciudadanía anticiparse y enfrentarse a problemas socio-científicos complejos.

Ante este escenario, la educación científica ha de facilitar la salida de esta crisis, dotando al profesorado y al alumnado de actitudes y competencias en PC y sobre enfoque STEM que permitan hacer frente a estos retos. En el marco PISA 2025, este objetivo se refleja mediante un cambio de enfoque en el que la noción de alfabetización se amplía e incorpora el desarrollo de "competencias meta-científicas", entre las que cabe destacar el PC. A su vez, este marco relaciona de forma más específica la competencia científica con la matemática, además de con la lectura, en consonancia con el enfoque STEM.

La investigación sobre PC en la enseñanza y aprendizaje de ciencias ha avanzado de forma notable durante este último decenio (Franco-Mariscal, 2024; Puig et al., 2024). Uno de sus principales objetivos ha sido y, continúa siendo, explorar su desarrollo en el aula parte del alumnado (Solbes y Torres, 2012) empleando recursos variados, entre los que se incluyen entornos digitales. Sin embargo, gestionar de forma crítica la sobreinformación socio-científica en entornos digitales que implican competencias digitales y mediáticas que engloba la educación STEM demanda nuevos enfoques investigativos.

La preocupación creciente en capacitar a las/os estudiantes para poder navegar en este escenario de sobreinformación y desinformación científica ha propiciado el desarrollo de un marco educativo por la OECD (2025) para el fomento de nuevas competencias clave. Este organismo propone incluir por primera vez la evaluación de la competencia en "alfabetización mediática e inteligencia artificial (MAIL)" en PISA 2029, con el objetivo de poder evaluar las habilidades del alumnado para evaluar críticamente la credibilidad de la información digital, entre otras. Se reconoce de esta forma la necesidad urgente de generar herramientas para hacer frente a la post-verdad. Esto implica seguir avanzando en la investigación STEM y en PC desde una orientación alineada con este nuevo marcado por la digitalización de la sociedad.

Existe una visión compartida entre investigadoras e investigadores en didáctica de ciencias que sitúa al PC como una competencia formada por una serie de habilidades y disposiciones (o actitudes) que pueden desarrollarse mediante prácticas científicas (Solbes, 2012; Franco-Mariscal et al., 2024) y a su vez están vinculadas con la formación STEM. Sin embargo, no disponemos de un marco operativo consensuado para su enseñanza

desde este nuevo paradigma que demanda la evaluación y el uso responsable de información digital sobre temas socio-científicos. Evaluar las fuentes de información y afirmaciones difundidas en los medios digitales a los que recurrimos para informarnos, por ejemplo, para valorar o tomar decisiones sobre un avance STEM, es una tarea desafiante que requiere de proyectos prolongados en el tiempo difíciles de lograr.

Con este fin, en este artículo se discute, en este orden, la situación actual y algunos avances en la investigación en materia de PC y competencias STEM, así como los grandes retos a los que se enfrentan desde tres miradas clave (reto epistémico, reto metodológico y reto formativo), con propuestas para su abordaje. Esta discusión deriva en algunas consideraciones finales que las autoras presentan con ánimo de poder facilitar una posterior reflexión entre miembros de la comunidad en didáctica de las ciencias.

2. ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y STEM

La investigación en PC y en competencias STEM ha estado marcada desde sus inicios por dos grandes condicionantes, que continúan afectando al desarrollo de investigaciones y a su enseñanza: 1) distintas conceptualizaciones sobre las nociones de PC y educación STEM; 2) falta de un marco operativo consensuado sobre su enseñanza efectiva para promover y evaluar el desarrollo de ambas competencias por parte del profesorado. La primera podría decirse que ha condicionado la segunda, al igual que, como ya se ha señalado, su abordaje separado.

El PC en la educación científica ha sido considerado en sus inicios como una forma de pensamiento lógico o racional, que implica el uso de pruebas (Kuhn, 2019; Vicent-Lancrin et al., 2019). Sin embargo, entender el PC como la evaluación de pruebas para poder argumentar conduce a una visión limitada, distante de las tendencias actuales en didáctica de ciencias que apoyan una visión holística más orientada a la acción y resolución de problemas (Couso y Márquez, 2024; Puig et al., 2024). Según Couso y Márquez (2024) el PC va más allá, ya que engloba procesos tanto procesos cognitivos como metacognitivos (Couso y Márquez, 2024), entre los que destacan la autocrítica. También, requiere de habilidades relacionadas con la competencia ciudadana, como la capacidad para pensar y actuar de forma independiente (Jiménez-Aleixandre y Puig, 2022), en donde se ponen en juego de forma más evidente los valores y emociones.

La educación STEM surgió como una iniciativa de la NSF (National Science Foundation) de Estados Unidos con el propósito de proporcionar a todo el alumnado destrezas de PC para poder resolver problemas de forma creativa y, en última instancia, tener más oportunidades en el mercado laboral (White, 2014). Esta iniciativa, denominada SMET en su origen (Sanders, 2009), ha ido evolucionando e incorporando nuevas disciplinas con el propósito de convertirse en un enfoque más inclusivo, desde el Arte en la perspectiva STEAM (Allina, 2013; Quigley, Herro y Jamil, 2017) hasta la lectura o robótica pasando a denominarse STREAM (Clements y Sarama, 2021; Sun y Zhong, 2023). Históricamente este enfoque se ha interpretado de forma muy diferente, generando controversia debido a sus múltiples aplicaciones (Brown et al., 2011; Doménech-Casal, Lope y Mora, 2019), considerándose como un campo único o como compartimentalizado en las distintas disciplinas que forman parte del enfoque STEM (Holmlund et al., 2018). Esto ha generado distintas definiciones (Martín-Páez et al., 2019), desde “la resolución de problemas basados en conceptos y procedimientos científicos y matemáticos que incorporan estrategias de ingeniería aplicada y el uso de tecnología” (Shaugnessy, 2013) o el desarrollo de conceptos, conocimientos y comprensión de procesos en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, mediante esfuerzos para

combinar algunas o todas las cuatro disciplinas en una sola clase, unidad o lección basada en conexiones entre las asignaturas y problemas del mundo real (Marrero et al., 2014).

La nueva realidad social dominada por los entornos digitales exige revisar las definiciones tradicionales de PC y STEM. El PC se sitúa hoy en día en la didáctica de las ciencias desde esta visión sistémica que lo considera como una práctica necesaria para actuar frente a problemas socio-científicos que requieren gestionar la información científica mediática de forma responsable. Esta visión es acorde a la definición de la competencia científica 3 del marco PISA 2025 (“Investigar, evaluar y utilizar información científica para la toma de decisiones y la acción”).

Este marco requiere, por lo tanto, invertir esfuerzos en el desarrollo de investigaciones para el fomento de habilidades y disposiciones para poder evaluar la información científica, adaptada a los entornos digitales. En este sentido gracias a proyectos nacionales e internacionales se ha ido avanzando en el desarrollo de nuevas investigaciones, considerando, como señalan Osborne et al. (2024), que el conocimiento científico no es suficiente para poder ser un buen pensador crítico/a. El alumnado requiere saber cómo evaluar y analizar la información científica de forma crítica, sin disponer de un conocimiento experto sobre esta.

Esta idea, que apoyan Kolstø et al. (2024), pone de relieve que en el proceso de gestión crítica de la información mediática es necesario considerar diversos factores (valores, emociones, ética, política, etc.), además de las propias limitaciones cognitivas, lo que se relaciona con la componente metacognitiva del PC (Couso y Márquez, 2024; Puig et al; 2024). Supone, por lo tanto, ser capaz no sólo de identificar nuestras propias creencias, sino reflexionar sobre ellas y como pueden afectarnos en la búsqueda de soluciones a problemas socio-científicos que movilizan la práctica de competencias STEM.

El enfoque STEM demanda, en la actualidad, una integración real de todas las disciplinas implicadas en vez de una compartimentalización o integración de algunas de ellas, bajo lo que se conoce como el enfoque i-STEM, con la i haciendo referencia a la integración (Reynante et al., 2020; Thibaut et al., 2018). Este enfoque, no tan nuevo, pero sí con nuevas necesidades, brinda oportunidades para llevar a cabo experiencias más relevantes, menos fragmentadas y más estimulantes para el alumnado (Furner y Kumar, 2007; Thibaut et al., 2018). Además, está encaminado a alcanzar la alfabetización STEM, es decir, la conciencia sobre la naturaleza de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, así como la capacidad de identificar y aplicar contenidos de las áreas de conocimiento STEM para comprender y resolver aquellas situaciones problemáticas que no pueden solucionarse desde un enfoque monodisciplinar (Bybee 2010; National Academy of Engineering and National Research Council, 2014).

La integración de disciplinas se lleva a cabo de diversas formas (Martín-Páez et al., 2019), bien a través de un contexto específico, principalmente tecnológico, de situaciones de la vida cotidiana o a través de un problema de ingeniería. En este sentido, el diseño ingenieril puede considerarse como el proceso central de resolución de problemas y se reconoce cada vez más como una metodología fundamental para todos los currículos STEM integrados (Basham y Marino, 2013; Berland, 2013; Daughety y Carter, 2018).

A su vez, el diseño ingenieril permite articular el PC y la competencia STEM, comúnmente tratados de forma separada, pero que en realidad se refuerzan mutuamente. La toma de decisiones crítica y responsable requiere evaluar la información (PC) y considerar el impacto de otros factores que implican articular competencias STEM. Un ejemplo es la propuesta desarrollada por Crujeiras-Pérez et al. (2023), la cual conecta el diseño ingenieril con el PC al requerir examinar una serie información con la que poder diseñar una bolsa de frío instantáneo, tanto a nivel de funcionamiento de la bolsa como

de reactividad química, ese PC es necesario también para poder optimizar el prototipo de bolsa creado para alcanzar el reto propuesto.

Otros estudios de carácter práctico avalan también la conexión de estos dos aspectos, evidenciando efectos positivos del enfoque STEM en el desarrollo del PC del alumnado. Así, Hacıoglu y Gulhan (2021) identificaron mejoras en las disposiciones de búsqueda de la verdad y mentalidad abierta en contextos de diseño ingenieril. También Satrústegui et al. (2023) reconocieron una evolución en las habilidades de PC del alumnado de secundaria a partir de una secuencia de aprendizaje en un entorno STEAM.

Además de los efectos positivos que supone la conexión del PC y STEM, esta articulación también pone de manifiesto nuevos retos a la hora de implementarse en el sistema educativo, los cuales se discuten en el siguiente apartado.

3. RETOS: PROPUESTAS QUE HAY PARA SU ABORDAJE

La investigación y la enseñanza del PC y de la competencia STEM se ha ido enfrentando a diversos retos que podemos agrupar en tres grandes grupos: epistémico, metodológico y formativo, cuyos principales rasgos y propuestas para su abordaje se describen en este apartado.

Reto epistémico

El PC ha sido objeto de debate en cuanto a formas de definirlo, tanto en términos teóricos como empíricos (Kuhn, 2019). Presenta una gran variedad de definiciones que, según la revisión de la literatura realizada por Marsh (2013), alcanza las 200. No obstante, la mayoría de estas definiciones presentan similitudes entre sí; como relacionar el PC con lo opuesto al conocimiento declarativo (Rosenqvist y Ekecrantz, 2023) y con la ausencia de razonamiento. Esta visión podría ser problemática, dado que conlleva identificar toda forma de razonamiento como PC, perdiendo este su significado analítico, que, en la enseñanza y en el aprendizaje de ciencias juega un papel crucial, aunque no exclusivo. El PC implica pensar de manera razonada e independiente (Jiménez-Aleixandre y Puig, 2022), lo que se considera especialmente relevante en la era de la post-verdad en la que el sensacionalismo e inmediatez de la información desafían la capacidad humana para poder evaluar y poner en perspectiva la opinión propia y la de los demás frente a una noticia científica falsa o veraz, siendo consciente de las reacciones emocionales que suscita. Conviene destacar también, que el PC constituye un reto epistémico no solo dentro del ámbito académico, por los distintos marcos y movimientos desde los que se ha ido definiendo; sino también, para la ciudadanía. El PC es entendido por algunas personas, como la propensión a criticar (Davies y Barnett, 2015). Sin embargo, el significado de la palabra “crítico” no implica “criticar”, sino la evaluación o el juicio (Halpern, 1996). Esto resulta clave en la era de la post-verdad, en la que cada vez más el PC tiende a equipararse con una forma de ser y actuar “escéptica” frente a la información científica mediática. Es decir, sin ser conscientes y sin reflexionar sobre nuestras propias acciones y las limitaciones (cognitivas y afectivas) que afectan a la toma de decisiones. Esto contradice una de las visiones más influyentes sobre PC en educación, proporcionada por McPeck (1981), quien lo define como la disposición y habilidad para participar en una actividad con “escepticismo reflexivo”.

Entender la naturaleza del PC y su significado constituye un reto epistémico, que implica entender sus componentes cognitivos (Jiménez-Aleixandre y Puig, 2022) y metacognitivos (Couso y Márquez, 2024), que engloban el uso de pruebas y la autorregulación; y el papel de las disposiciones o actitudes para poder lograr ser un/a pensador

crítico. Por ejemplo, para poder valorar tanto los puntos de vista ajenos como los propios sobre una problemática socio-científica, así como para revisarlos y reconsiderarlos.

La investigación en didáctica de las ciencias ha ido cubriendo algunos de los desafíos que comporta este gran reto epistémico en la enseñanza y aprendizaje de PC en el aula de ciencias, mediante el diseño de propuestas “para” el PC (Vila et al., 2023; Franco-Mariscal et al., 2024, entre otros), que implican su práctica, aunque no en todos los casos de forma consciente. Es decir, incidiendo en la componente metacognitiva o enseñanza “sobre”.

En cuanto al enfoque STEM, la perspectiva es similar, ya que, existen múltiples conceptualizaciones sobre la naturaleza de STEM (e.g. Antink-Meyer y Brown, 2019; Akerson et al., 2018), desde la consideración de la naturaleza de las cuatro disciplinas que integran el STEM (Akerson et al., 2018), la naturaleza de los problemas que se abordan desde el enfoque STEM (Pleasants, 2020) o como un enfoque que enfatiza las interconexiones entre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, e incorpora dimensiones epistemológicas, éticas y sociopolíticas (Ortiz-Revilla, Greca y Arriassecq, 2022). Debido a esto, aunque existen algunos marcos conceptuales sobre i-STEM (e.g. Falloon et al., 2020; Kelley y Knowles, 2016; Toma y Greca, 2018; Ortiz-Revilla et al., 2022), todavía no se han encontrado evidencias sólidas que avalen su aplicabilidad en las aulas. En este sentido, tampoco existen por el momento instrumentos validados que permitan evaluar las concepciones del alumnado y profesorado sobre la naturaleza del i-STEM aunque se están realizando esfuerzos en este sentido (Martínez-Martínez, Ortiz-Revilla y Greca, en prensa).

Reto metodológico

Las limitaciones de tiempo, la gran carga conceptual del currículo y su enseñanza compartimentalizada, continúan conformando los principales obstáculos para la aplicación de metodologías activas que requieran la enseñanza “para” y “sobre” el PC y de competencias STEM por parte del profesorado.

En lo que respecta al PC, como sugiere su propia definición, su enseñanza no puede concebirse como algo puntual que implica desarrollar una habilidad individual, sino como una práctica social, sostenida y dinámica, que se despliega en interacción con los demás (Kuhn, 2019). Esta visión, coherente con las prácticas epistémicas (Greene et al., 2016), es común entre las y los educadores en PC y prácticas STEM, y predomina en la actualidad en la investigación en didáctica de las ciencias.

Los contextos socio-científicos conforman contextos idóneos para el desarrollo de PC (Solbes, 2013) y STEM, sin embargo, la compartimentalización de la enseñanza dificulta su aprendizaje integrado y consciente (enseñanza “sobre”) mediante la aplicación de distintas destrezas y disposiciones (enseñanza “para”). Además, implementar un enfoque STEM integrado en un sistema educativo con una estructura segregada y disciplinaria muy arraigada requiere una profunda reestructuración del currículo y las clases (Nadelson y Seifert, 2017; Toma y García-Carmona, 2021).

Otro obstáculo importante es el conocimiento del contenido sobre las distintas disciplinas que integran el STEM, ya que implementar eficazmente este enfoque, los y las docentes deben poseer el conocimiento de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas que imparten (Eckman et al., 2016), además de conocimientos especializados sobre cómo enseñar a través de este enfoque STEM (Thibaut et al., 2018). Sin embargo, muchos docentes afirman sentirse poco preparados para utilizar aplicaciones STEM con sus estudiantes en el aula (El-Deghaidy y Mansour, 2015). Asimismo, su resistencia o falta de

motivación para cambiar sus prácticas docentes también suponen un gran reto de cara a la implementación de este enfoque integrado (Thibaut et al., 2018).

Al igual que el ámbito STEM, la enseñanza de PC se ve condicionada por un escaso conocimiento por parte del profesorado en activo acerca de cómo enseñar este de forma eficaz (Abrami et al., 2015). La enseñanza de PC “para” y “sobre” implica usar metodologías activas basadas en tareas que permitan su desempeño, haciendo explícitas las habilidades y disposiciones durante el desarrollo de una actividad. Por ejemplo, haciendo al alumnado consciente de la necesidad de tener una actitud abierta ante problemas complejos, y de considerar las distintas posibles soluciones a un problema, como evitar la subida del nivel del mar (Puig et al., 2021).

El motor del PC es la necesidad de saber y de comprender cómo funciona el mundo, lo que forma parte la curiosidad de los niños en edades tempranas, que están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos (Hooks, 2022). Sin embargo, esta pasión por el PC tiende a apagarse en un mundo en el que no se premia o fomenta el PC independiente. La “pedagogía del compromiso”, como señala Hooks (2022) es una estrategia de enseñanza que tiene como fin que el alumnado recupere las ganas de pensar, y exige un proceso interactivo entre el alumnado y el profesorado, que la enseñanza STEM facilita. El PC requiere de la práctica democrática en la que el estudiantado sea co-investigador de conocimiento con el objetivo de mejorar las problemáticas que les afectan (Couso y Puig, 2021). Esto se pone de manifiesto en propuestas que implican el PC e ingenieril, como el de Crujeiras et al. (2023) o Puig et al. (2021).

La consideración del PC como una práctica que requiere tiempo para poder desarrollarse y el reconocimiento de que este se puede enseñar es clave (Abrami et al., 2015; Davies y Barnett, 2015) y podría estimular a que las instituciones educativas y el profesorado dedique más tiempo a cultivar el PC entre el alumnado mediante su práctica.

Reto formativo

El reto formativo está estrechamente relacionado con los dos anteriores, puesto que uno de los problemas que enfrenta la formación docente en PC y STEM es la falta de conocimiento y metodologías precisas por parte de este. El profesorado no se siente lo suficientemente preparado para abordar la enseñanza STEM, que implica conocimientos de distintas disciplinas, a la vez que ser capaz de lidiar con las tensiones y conflictos que suelen emerger en los debates en contextos socio-científicos que movilizan el PC.

Una de las características consensuadas de PC es que requiere de un conocimiento específico del contexto para poder evaluar conocimientos o creencias específicas (Anderman et al., 2012). Si bien, la sobreinformación e inmediatez con la que se accede a ella ha llevado a replantear esta idea, ante la imposibilidad de formar expertos en todos los temas que se difunden en las redes sociales y en cuya base están conocimientos científicos.

Autores como Osborne et al. (2024), sugieren una nueva orientación del enfoque de enseñanza de PC, como práctica meta-científica, que permita formar “consumidores” y “productores” críticos de ciencias capaces de actuar de forma crítica. El reto formativo consiste en integrar en la formación docente herramientas para la gestión de información socio-científica de forma transversal en las clases de ciencias. Para abordar eficazmente la desinformación científica en el aula, no basta con analizar la lógica de un argumento difundido en medios digitales. Resulta clave identificar la fuente digital, entender sus sesgos y contrastar con otras fuentes, lo que se vincula con la competencia mediática, que la OECD (2024) destaca en el nuevo marco.

La competencia mediática (CM) puede concebirse como el uso eficaz y seguro de los medios, es decir, pensar críticamente sobre la información. Si bien, el PC y la CM son a menudo tratados como constructos separados (OCDE, 2024), se refuerzan mutuamente al evaluar información en contextos de desinformación científica (Barzilai y Chinn, 2020). Existe un solapamiento evidente entre el PC y la CM en contextos caracterizados por la desinformación científica (Osborne et al., 2022). Si bien, la falta de modelos formativos consolidados y la escasa formación docente en estos modelos constituyen un desafío que la investigación procura cubrir.

Autores como Franco Mariscal et al. (2024), proporcionan un modelo formativo de PC que integra la competencia mediática, aunque no de forma explícita. El modelo presenta cinco etapas, que en inglés se denominan: *Engage, Navigate, Construct, Infer, Compare*, aunque en la fase “Navigate” no se precisan estrategias didácticas concretas para poder enseñar a evaluar las fuentes. En este sentido, Osborne et al. (2022), desarrolla una herramienta para poder gestionar la información científica de forma crítica con tres fases que implican evaluar: 1) la credibilidad de la información, 2) la pericia (*expertise*) profesional de la fuente o autoría, y 3) la posición de la comunidad científica. En didáctica de las ciencias, este modelo se ha comenzado a aplicar para abordar críticamente la vacunación en el aula de secundaria (Martínez-Pena y Puig, 2024) y formar al profesorado. Analizar su potencial formativo y la aplicación de esta herramienta integrando competencias STEM es una tarea pendiente.

Todo esto se suma a una de las prioridades de la formación de formadores en materia de conocimientos de contenido y a su vez con la educación STEM en el aula (Daughety y Carter, 2018). En este sentido, diversos estudios manifiestan las dificultades experimentadas tanto por el profesorado como por el alumnado a la hora de llevar a cabo actividades con este enfoque (Crujeiras-Pérez y Aragués-Díaz, 2025; Correia y Baptista, 2022; Ryu, Mentzer y Knobloch, 2019), debido en parte a la poca disponibilidad de modelos y métodos pedagógicos efectivos.

Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto
Universitario de Investigación en Formación de
profesionales de la educación, 0(0), 68-81. Año 2025.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la discusión realizada a lo largo de este artículo se pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre la articulación del PC y el enfoque STEM para conseguir una transferencia significativa en el sistema educativo, tanto desde la epistemología como desde la didáctica de las ciencias. Por tanto, es necesario contar con más apoyo en la investigación educativa, ya que la duración de proyectos que financian investigaciones clave en nuestro país y que permiten el trabajo coordinado y sostenido entre investigadores/as y profesorado de centros educativos y universidades de distintas comunidades es insuficiente para poder dar respuesta a todos estos retos. No siempre es viable dar continuidad a estas dos líneas de investigación, STEM y PC, mediante proyectos concatenados. Desde la investigación en didáctica de ciencias se viene advirtiendo de forma recurrente sobre esta importante limitación, y de la importancia de poder acceder a vías de financiación más estables que mantengan la actividad investigadora en el tiempo.

En esta línea, una mayor colaboración entre investigadoras e investigadores en didáctica de ciencias y docentes de los distintos niveles educativos también sería beneficiosa, ya que no siempre es fácil conseguir participantes en los estudios. La reducción de tareas burocráticas implicadas en los permisos para el acceso a los centros educativos, las cuales se han visto incrementadas en los últimos tiempos también contribuiría a mejorar la situación de la investigación.

En definitiva, los problemas educativos exigen tiempo y colaboración entre los distintos agentes implicados para poder generar herramientas que promuevan cambios y mejoras en las formas de enseñar y aprender en las aulas de ciencias. El compromiso sostenido y la colaboración entre equipos nos permitirá seguir avanzando en el fomento de una educación científica crítica STEM adaptada a las necesidades del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Allina, B. (2013). The evolution of a game-changing acronym: Why government recognition of STEAM is critical. *ARCADE*, 31(2). Recuperado de <https://aldrinfoundation.org/wp-content/uploads/2020/02/ARCADE-The-Evolution-of-a-Game-Changing-Acronym-Why-Government-Recognition-of-STEAM-is-Critical.pdf>
- Antink-Meyer, A., y Brown, R. A. (2019). Nature of Engineering Knowledge. *Science & Education*, 28(3-5), 539-559.
- Akerson, V. L., Burgess, A., Gerber, A., Guo, M., Khan, T. A., y Newman, S. (2018). Disentangling the meaning of STEM: implications for education and science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 1–8.
- Basham, J. D., y Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 8–15.
- Barzilai, S., y Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on “post-truth” problems. *Educational Psychologist*, 55(3), 107–119. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388>
- Berland, L. K. (2013). Designing for STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 3(1), 22–31.
- Brown R., Brown J., Reardon K. y Merrill C. (2011) Understanding STEM: Current perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5-9.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Clements, D.H., y Sarama, J. (2021). STEM or STEAM or STREAM? Integrated or Interdisciplinary? En C. Corhssen y S. Garvis (eds.), *Embedding STEAM in Early Childhood Education and Care* (pp. 261-275). Palgrave-Mcmillan.
- Correia, M., y Baptista, M. (2022). Supporting the Development of Pre-Service Primary Teachers PCK and CK through a STEM Program. *Educational Science*, 12, 258. <https://doi.org/10.3390/educsci12040258>
- Couso, D. y Márquez, C. (2024). *Pensar críticament a l'aula de ciències Activitats competencials per a estudiants de secundària*, Graó.
- Couso, D. y Puig, B. (2021). Educación científica en tiempos de pandemia. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 104, 49-56.
- Crujeiras-Pérez, B., Aguirre Fernández, M., y Cambeiro Cambeiro, F. (2023). La química nos ayuda con los golpes. En B. Puig, B. Crujeiras-Pérez y P. Blanco-Anaya (eds.), *Pensar científicamente: problemas sistémicos y acción crítica*. Graó.
- Crujeiras-Pérez, B., y Aragüés- Díaz, A. (2025). Aplicación de conocimientos y desempeños epistémicos en un proyecto de diseño sobre flotación. *Enseñanza de las Ciencias*, 43(1), 81-100. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.6114>

- Daugherty, M. K., y Carter, V. (2018). The nature of Interdisciplinary STEM Education. En M. J. De Vries (Ed.), *Handbook of Technology Education* (pp 159-171). Springer.
- Davies, M., y Barnett, R. (2015). Introduction. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Handbooks, pp. 1–26.
- Domènech-Casal J., Lope S., y Mora L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2203. [10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203)
- Eckman, E. W., Williams, M. A., y Silver-Thorn, M. B. (2016). An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience. *Journal of STEM Teacher Education*, 51(1), 71-82.
- EL-Deghaidy, H., Mansour, N., Alzaghibi, M. and Alhammad, K. (2017). Context of STEM Integration in Schools: Views from In-Service Science Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2459-2484. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01235a>
- Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M., Forbes, A., y Stevenson, M. (2020). Understanding K-12 STEM Education: a Framework for Developing STEM Literacy. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 369-385. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09823-x>
- Franco Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., España-Ramos, E., y Blanco-López, Á. (2024). The ENCIC-CT model for the development of critical thinking. En A. J. Franco-Mariscal (Ed.), *Critical thinking in science education and teacher training*. Contemporary Trends and Issues in Science Education, Vol. 64, pp. 3–42). Springer Cham.
- Furner, J., y Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*, 3(3), 185–189. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75397>
- Greene, J. A., y Yu, S. B. (2015). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
- Hacıoglu, Y. y Gulhan, F. (2021). The effects of STEM education on the students' critical thinking skills and STEM perceptions. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(2), 139-155. <https://doi.org/10.21891/jeseh.771331>
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holmlund, T. D., Lesseig, K., y Slavitt, D. (2018). Making sense of “STEM education” in K-12 contexts. *International Journal of STEM Education*, 5, 32.
- Hooks, B. (2022). Enseñar pensamiento crítico. Rayo Verde Editorial.
- Kelley, T. R., y Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3 (11).
- Kuhn, D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Jiménez-Aleixandre, M. P., y Puig, B. (2022). Educating critical citizens to face post-truth: The time is now. En B. Puig y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Critical thinking in biology and environmental education: Facing challenges in a post-truth world* (pp. 3–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7>
- Kolstø, Stein, Paulsen, Vegard y Mestad, Idar. (2024). Critical thinking in the making: students' critical thinking practices in a multifaceted SSI project. *Cultural Studies of Science Education*, 19. 499-530. [10.1007/s11422-024-10217-3](https://doi.org/10.1007/s11422-024-10217-3).

- Marrero, M., Gunning, A., y Germain-Williams, T. (2014). What is STEM Education? *Global Education Review*, 1(4), 1–6.
- Martín-Páez, T., Aguiler, D., Perales-Palacios, F. J., y Vílchez-González, F. J. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103, 799-822.
- Martínez-Martínez, V., Ortiz-Revilla, J. y Greca, I. M. (en prensa). Rethinking Nature of STEM: Theoretical Insights and the Development of EPISTEMIKFire as an Assessment Tool. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00643-2>
- Martínez-Pena, I., y Puig, B. (2024). ¿Cómo gestionar la sobreinformación científica? *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 116, 60-66.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Routledge.
- Nadelson, L. S. y Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Context, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research*, 110(3), 221-223. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775>
- National Academy of Engineering and National Research Council. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. The National Academies Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (n.d.). *PISA 2029 media and artificial intelligence literacy*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-2029-media-and-artificial-intelligence-literacy.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *OECD PISA Framework*. https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/esp_spa/
- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Dorph, R., Kivinen, K., Kozyreva, A., Perkins, K., Perlmutter, S., y Wineburg, S. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.
- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M., y Arriasecq, I. (2022). A Theoretical Framework for Integrated STEM Education. *Science & Education*, 31, 383-404.
- Pleasants, J. (2020). Inquiring into the Nature of STEM problems. *Science & Education*, 29(4), 831– 855. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00135-5>
- Puig, B. y Jiménez-Aleixandre, M. P. (2022). The Integration of Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Contributions and Further Directions. En B. Puig y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.). *Critical Thinking in Biology and Environmental Education*. Facing Challenges in A Post-truth World. (pp. 269-267). Springer.
- Puig, B., Cruz-Lorite, I.M., Evagorou, M. (2024). Ocean Literacy as a Socioscientific Issue for Hope in the Anthropocene. En Zeidler, D.L. (eds). *A Moral Inquiry into Epistemic Insights in Science Education*. *Contemporary Trends and Issues in Science Education*, vol 61. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63382-9_9
- Puig, B., Blanco Anaya, P., Mosquera Bargiela, I. (2023). Integrar el Pensamiento Crítico en la Educación Científica en la Era de la Post-verdad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), 3301-3301. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/9759>
- Puig, B., Crujeiras-Pérez, B., Blanco-Anaya, P., y Mosquera, I. (2021). Integration of Critical Thinking and Scientific Practices to Design-Based Pedagogy. En I. Delen (ed.). *Design Based Pedagogical Content Knowledge across European Teacher Education Programs*. Anı Yayıncılık.
- Quigley, C. F., Herro, D., y Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 1–12.

- Reynante, B. M., Selbach-Allen, M. E., y Pimentel, D. R. (2020). Exploring the Promises and Perils of Integrated STEM Through Disciplinary Practices and Epistemologies. *Science & Education*, 29, 785-803.
- Rosenqvist, A. y Ekecrantz, S. (2023). *Source Criticism on the Schedule. Teaching Critical Thinking*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14336-6>
- Ryu, M., Mentzer, N., y Knobloch, N. (2019). Preservice teachers' experiences of STEM integration: challenges and implications for integrated STEM teacher preparation. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 493-512.
- Sanders, M. (2009) STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Satrústegui Moreno, A., y Mateo González, E. (2023). Mejora del Pensamiento Crítico en alumnos de ESO a través del Aprendizaje Basado en Problemas en un entorno STEAM. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 32 (16), 19-32.
- Shaughnessy, J. M. (2013). Mathematics in a STEM Context. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 18(6), 324.
- Solbes, J. y Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 10.7203/dces.26.1928.
- Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (II): Ejemplos. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 10(2), 148-153.
- Sun, W., y Zhong, B. (2023). Integrating reading and writing with STEAM/STEM: A systematic review on STREAM education. *Journal of Engineering Education*, 113 (4), 743-1326. <https://doi.org/10.1002/jee.20569>
- Thibaut, L., Ceuppens, S., Loof, H. D., Meester, J. D., Goovaerts, L., Struyf, A., Pauw, J. B., Dehaene, W., Deprez, J., Cock, M. D., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., de Velde, D. V., Petegem, P. V., y Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejstem/85525>
- Toma, R. B., y García-Carmona, A. (2021). De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>
- Toma, R. B. y Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary student's attitudes toward Science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383-1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. y Vidal, Q. (2019). *Teacher attitudes and practices around creativity and critical thinking* (pp. 183-220). <https://doi.org/10.1787/980b6c6c-en>
- Vila, L., Márquez, C. y Oliveras, B. (2023). Una propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 20(1).
- White, D. W. (2014). What Is STEM Education and Why Is It Important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 14 (1), 1-9.

Agradecimientos: Esta publicación forma parte del proyecto SOS Con-ciencia (Pensamiento crítico para la acción ante desafíos socio-científicos emergentes en la educación científica), PID2022-138166NB-C21/AEI/501100011033/FEDER, UE.



¿Qué son las Lesson Study y cómo puedo empezar?

What is Lesson Study and How Can I Get Started?

Catherine Lewis



Mills College at Northeastern, Oakland

ORCID: [0000-0002-0557-0876](https://orcid.org/0000-0002-0557-0876)

ca.lewis@northeastern.edu

Recibido: 11/07/2025 **Aceptado:** 28/07/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Lewis, C. (2025). ¿Qué es Lesson Study y cómo puedo empezar? *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 79-98. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22119>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22119>

RESUMEN

Este artículo presenta la Lesson Study, una modalidad de indagación docente diseñada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del estudio, la planificación, la observación y la discusión colaborativa de “Lecciones de investigación”. Como ejemplo, se expone un caso de Lesson Study a nivel escolar desarrollado en Estados Unidos. En este proceso, con más de diez años de trayectoria, los docentes emplean los ciclos de Lesson Study para orientar la enseñanza de las matemáticas hacia el enfoque de *Teaching Through Problem-Solving*, ampliamente difundido en Japón. Las oportunidades que brinda la Lesson Study para analizar de manera conjunta el currículo y los contenidos, planificar la propuesta didáctica, así como observar y discutir la práctica docente en distintos niveles de dificultad, han favorecido cambios significativos en los resultados de aprendizaje en una escuela situada en una comunidad de alta vulnerabilidad socioeconómica. Finalmente, se sugieren ideas para iniciarse en la Lesson Study (en matemáticas u otras disciplinas) o en la implementación del *Teaching Through Problem-Solving* en matemáticas.

Palabras clave: Lesson Study; Escuela; Formación permanente del profesorado; Didáctica de las Matemáticas; Teaching Through Problem-Solving.

ABSTRACT

This paper describes Lesson Study, a form of teacher-led inquiry designed to improve teaching and learning through teachers' joint study, planning, observation and discussion of "research lessons." A case of school-wide lesson study in the US is presented as an example. In this 10-year ongoing case, teachers use the lesson study process to shift their mathematics instruction toward "Teaching Through Problem-solving," an approach to mathematics teaching and learning that is widespread in Japan. The opportunities provided by lesson study for teachers to jointly study curriculum and content, plan instruction, and observe and discuss instruction across grade levels supports dramatic changes in learning outcomes in a school serving students in a high-poverty community. Ideas are suggested for getting started with lesson study (in mathematics or other subjects) or with Teaching Through Problem-solving in mathematics.

Keywords: Lesson Study; School; Teacher Training; Mathematics teaching; Teaching Through Problem-Solving.

1. ¿QUÉ SON LAS LESSON STUDY?¹

Una de las cosas que realmente me encanta de la Lesson Study es que devuelve a la enseñanza una parte profesional por la que tenemos que luchar todo el tiempo... Poder decir: "Esto es como una ciencia, y podemos resolver estas cosas y mejorar en ellas." (Jacqueline Hurd, maestra de primaria y entrenadora, California).

La Lesson Study redefine el "liderazgo." Antes solía haber una suposición tácita de que los docentes tenían que dejar el aula para ser líderes. Yo quería que los docentes tuvieran la opción de ser líderes desde dentro del aula (Stephanie Ervin, directora fundadora del SFUSD Teacher Leader Fellowship).

La Lesson Study es una idea simple: equipos de docentes realizan ciclos de indagación centrados en mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El corazón de cada ciclo de indagación es una "Lección de investigación" impartida por un miembro del equipo y observada por los demás miembros del equipo, quienes documentan cuidadosamente las respuestas de los estudiantes y luego las discuten, extrayendo implicaciones para la enseñanza futura. La Figura 1 muestra una manera típica de representar el ciclo de Lesson Study.

Para mejorar la enseñanza, ¿qué podría ser más obvio que dar al profesorado la oportunidad de estudiar y planificar juntos, poner a prueba sus ideas en la práctica, comprender qué es lo que ha funcionado para apoyar el aprendizaje del alumnado y debatir las implicaciones para la enseñanza futura en la escuela? El ciclo de Lesson Study dirigido por docentes es casi universal en las escuelas primarias y secundarias inferiores de Japón, donde se denomina *jugyou kenkyuu* («investigación de lecciones» o «investigación pedagógica»). Desde que aparecieron los primeros artículos en inglés sobre Lesson Study a finales de la década de 1990, esta modalidad de formación e investigación se ha extendido al menos a 35 países de todo el mundo (<https://www.walsnet.org/>). Profesorado de todo el mundo valora los ciclos de Lesson Study por la oportunidad que ofrece de:

¹ Nota: Algunos fragmentos de este artículo están adaptadas con permiso del libro próximo a publicarse: Lewis, C.C., Takahashi, A., Friedkin, S.H., Houseman, N., & Liebert, S. (2025). *Teaching Powerful Problem-solving in Mathematics: A Collaborative Approach Through Lesson Study*. Teachers College Press.



Figura 1. Ciclo de Lesson Study

- Trabajar con compañeros y compañeras para articular una visión compartida a largo plazo para el desarrollo del alumnado.
- Hacer realidad la visión compartida por parte del profesorado en «Lecciones de investigación» que pueden observarse y debatirse con los y las compañeras.
- Observar la enseñanza a través de los ojos del alumnado y convertirse en observadores expertos del aprendizaje del alumnado.
- Estudiar el contenido de las disciplinas y la investigación pedagógica con los compañeros y compañeras.
- Actuar como líderes y diseñadores (no solo como ejecutores) de la mejora pedagógica.
- Ser autores y autoras (no solo consumidores) de nuevos conocimientos para la profesión docente.

1.1. Trayectoria en torno a Lesson Study en Estados Unidos

Cuando se realiza correctamente y en toda la escuela, el ciclo de Lesson Study puede tener un impacto enorme en la enseñanza y el aprendizaje. Los ciclos de Lesson Study pueden aumentar la confianza y la búsqueda de asesoramiento entre docentes, profundizar el conocimiento sobre el contenido, aumentar la satisfacción laboral, apoyar cambios profundos en la enseñanza y mejorar drásticamente el aprendizaje de los estudiantes (Lewis et al., 2025; Lewis y Perry, 2015, 2017).

Cuando toda la escuela desarrolla ciclos de Lesson Study, los resultados son particularmente poderosos, ya que equipos de docentes trabajan juntos hacia una visión compartida para el desarrollo a largo plazo del alumnado, utilizando el proceso de Lesson Study para hacer realidad una perspectiva sobre la enseñanza común en todos los niveles del sistema educativo (Lewis et al., 2025). Con el fin de compartir todos estos hallazgos e impresiones, en primer lugar exploramos un caso exitoso de Lesson Study desarrollado en toda una escuela y analizamos los factores que lo hicieron posible; A continuación, sugerimos algunas formas en las que se pueden explorar las Lesson Study (en matemáticas

o en otras materias); Por último, identificamos algunos de los retos a los que se puede enfrentar al iniciar ciclos de Lesson Study.

2. CASO EXITOSO DE LESSON STUDY EN UNA ESCUELA

La Escuela Primaria John Muir, en San Francisco (California, EE. UU.), es una escuela pública que atiende a una comunidad de bajos recursos; muchos estudiantes son estudiantes de inglés y muchos provienen de comunidades históricamente marginadas. En 2012, contaba con un equipo de Lesson Study, dirigido por la maestra Sara Liebert, quien contó con el apoyo de una "Beca de Maestros Líderes" financiada por el distrito, diseñada para retener a maestros y maestras con experiencia en el aula y, al mismo tiempo, fomentar su liderazgo en la mejora de la enseñanza. Cada Maestro Líder Becario (TLF) aprende a liderar un equipo de Lesson Study mientras continúa ejerciendo como maestro o maestra en el aula. Los TLF reciben una bonificación salarial, fondos para maestros sustitutos para ellos y ellas y los miembros del equipo, y capacitación y recursos sobre Lesson Study y su tema de estudio.

En 2014, se dispuso de fondos (procedentes de una fundación privada) para desarrollar Lesson Study en toda una escuela. En ese momento el equipo directivo comenzó a considerar cómo desarrollar esa metodología por parte del profesorado; sabían que era esencial contar con la aceptación de gran parte del mismo. La líder pedagógica de la escuela organizó sesiones formativas por parte de un educador japonés (Akihiko Takahashi) sobre resolución de problemas matemáticos y liberó a todo el profesorado para que pudieran ver al menos una lección. El equipo docente quedó impresionado por el razonamiento y la participación del alumnado durante las clases, pero se mostraron reacios a probarlo a través de un ciclo de Lesson Study. Ante esta reticencia, la líder pedagógica reclutó a un solo equipo compuesto por voluntarios dispuestos a probar el desarrollo de ciclos de Lesson Study a partir del otoño de 2015. Dicho equipo desarrolló un ciclo de Lesson Study para experimentar con la enseñanza a través de la resolución de problemas, un enfoque de la enseñanza de las matemáticas que se describe en la siguiente sección. Durante los siguientes dos cursos académicos, los miembros del equipo compartieron de forma habitual su trabajo desarrollado a través de Lesson Study con todo el profesorado, invitando a sus colegas a aportar sus opiniones. Por ejemplo, en las reuniones del profesorado, los miembros del equipo compartían las estrategias que estaban utilizando para apoyar los debates matemáticos dirigidos por el alumnado y pidieron a sus colegas que examinaran el trabajo de dichos estudiantes, así como los vídeos de las clases. En otoño de 2017, todo el profesorado de la escuela estaba dispuestos a unirse a algún equipo de Lesson Study, por lo que se organizaron por niveles o ciclos educativos. Como recuerda un profesor del equipo:

Una de las cosas que hizo que el desarrollo de Lesson Study en toda la escuela fuera un éxito fue la transición gradual, comenzando con los profesores que estaban entusiasmados por sumergirse en él y probarlo. Al llevar a cabo ciclos, aprendimos por qué era un método tan eficaz para desarrollar lecciones y unidades, compartimos nuestra experiencia con toda la escuela y luego nos convertimos en los líderes. Así, en lugar de que los administradores impusieran desde arriba «esto es lo que tenéis que hacer» el profesorado escuchó a sus compañeros explicar por qué se trata de una práctica tan eficaz. Cuando el profesorado ve y escucha de boca de sus compañeros que es beneficioso, se produce una mayor aceptación a la hora de realizar la transición a toda la escuela.

El trabajo en equipo a través de Lesson Study en toda la escuela continúa hasta el día de hoy en la escuela Muir. Entre 2015 y 2025, la Lesson Study se han centrado principalmente en las matemáticas, pero en 2025 se está desplazando hacia las artes y el

lenguaje. La enseñanza de las matemáticas cambió drásticamente entre 2015 y 2025, pasando de la presentación y el debate dirigidos por el profesor a la enseñanza a través de la resolución de problemas (véase el siguiente apartado), en la que el alumnado construye nuevos conocimientos matemáticos mediante el debate en toda la clase de trabajos seleccionados del alumnado.

La figura 2 muestra las puntuaciones de matemáticas de la SBAC (Smarter Balanced Assessment) en la escuela primaria John Muir desde 2015, el año de referencia anterior al inicio de trabajar a través de Lesson Study en toda la escuela, hasta 2025. Las dos columnas de la izquierda muestran las puntuaciones del estado (California) y del distrito (Distrito Escolar Unificado de San Francisco). La SBAC es una evaluación exigente, de varias horas de duración, que se utiliza en una docena de estados de Estados Unidos e incluye no solo preguntas de respuesta fija diseñadas para medir la competencia y la habilidad, sino también preguntas de respuesta abierta diseñadas para medir la resolución de problemas matemáticos y la comprensión conceptual.

Aunque la escuela Muir atiende a una proporción mucho mayor de estudiantes procedentes de hogares con bajos ingresos e históricamente marginados que el distrito y el Estado en su conjunto, el alumnado de Muir son mucho menos propensos a obtener resultados por debajo del nivel estándar (11 %) que los estudiantes del distrito (34 %) o del estado (41 %). En un análisis rutinario del distrito para identificar las escuelas que son excepcionalmente eficaces en la mejora del rendimiento de los grupos históricamente desfavorecidos, la escuela Muir fue identificada como un «caso atípico positivo» de 3 sigmas en el crecimiento de los estudiantes en matemáticas según el SBAC, basándose en un análisis del distrito (lo que indica un crecimiento superior al 99,7 % de las escuelas).

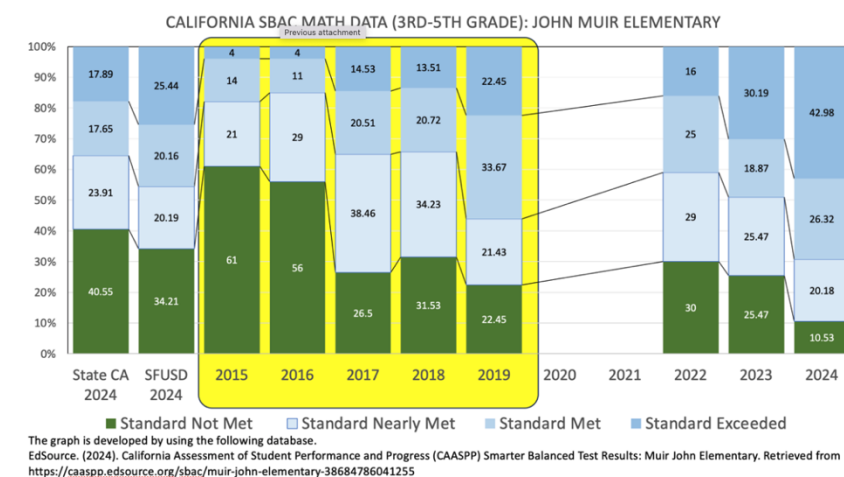


Figura 2. Puntuaciones SBAC en matemáticas en la escuela primaria John Muir: años 0 a 9 de la Lesson Study en toda la escuela

La figura 3 desglosa los resultados por subpoblaciones dentro de Muir. Los grupos de columnas muestran los resultados para toda la escuela, para los afroamericanos, los hispanos/latinos, los estudiantes de inglés y los de estatus socioeconómico (bajo). La comparación de las líneas negras en forma de X para el distrito y los subgrupos del distrito con las columnas de colores para la escuela y los subgrupos de la escuela revela una historia muy diferente para el profesorado que asistió a la escuela Muir o al distrito en su conjunto. Mientras que el rendimiento se mantuvo estable o mostró un modesto aumento para la mayoría de los subgrupos de estudiantes en el distrito en su conjunto, el rendimiento en Muir aumentó considerablemente. Otras dos escuelas que utilizaron ciclos de Lesson Study en toda la escuela y la enseñanza a través de la resolución de problemas mostraron un patrón similar de mejora que superó con creces el rendimiento del distrito (Lewis et al., 2025).

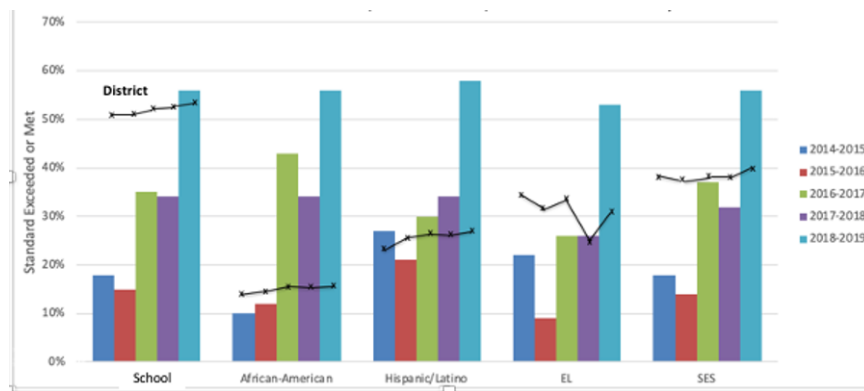


Figura 3. Competencia en matemáticas según la SBAC en la Escuela Primaria John Muir (columnas) frente al distrito (líneas), año 0 (referencia) al año 4

3. ¿POR QUÉ TIENE ÉXITO LA LESSON STUDY EN LA ESCUELA MUIR?

El hecho de trabajar a través de Lesson Study en la Escuela Muir se ha mantenido durante aproximadamente una década al momento de escribir este artículo, y ha tenido un fuerte impacto en el aprendizaje estudiantil ¿A qué se debe su impacto positivo y sostenibilidad? En este apartado destaco varios elementos clave para su comprensión: La práctica en toda la escuela; La integración de la Lesson Study con un modelo instructivo eficaz (Enseñanza a través de la resolución de problemas); El liderazgo docente; y El liderazgo administrativo.

3.1. Práctica en toda la escuela

En Estados Unidos, muchos profesores han participado en grupos de trabajo, pero muy pocos han participado en ciclos de Lesson Study a nivel escolar. Por el contrario, los ciclos de Lesson Study a nivel escolar son casi universales en las escuelas primarias japonesas. Por lo general, en ese país todo el profesorado participa en grupos de Lesson Study (normalmente equipos de un mismo curso o de un grupo de cursos). Cada grupo planifica e imparte una o dos “Lecciones de investigación” al año que son observadas y debatidas por todo el profesorado, todas las Lecciones de investigación” persiguen un «tema de investigación» (visión para el desarrollo a largo plazo del alumnado) que es compartido por todo el profesorado. El profesorado desarrolla el tema de investigación compartiendo ideas sobre las cualidades que esperan que todo el alumnado desarrolle al graduarse e incluso en el resto de años venideros. LSGAMC (2022d) proporciona un orden del día para la reunión del profesorado con el fin de desarrollar el tema de investigación.

El tema de investigación compartido conecta al profesorado con sus objetivos a largo plazo para el alumnado y los une en un esfuerzo común por remodelar la enseñanza al servicio de esos objetivos a largo plazo. Para muchos y muchas docentes estadounidenses, el tema de investigación supone un cambio necesario respecto al enfoque en las calificaciones de los exámenes y otros indicadores de rendimiento a corto plazo que predominan en muchas escuelas estadounidenses. Por lo tanto, la oportunidad de reflexionar con los compañeros sobre la visión a largo plazo para el desarrollo del alumnado—cualidades como el amor por el aprendizaje, el compromiso cívico y la capacidad de razonamiento— puede despertar una renovada pasión por el arduo trabajo de la enseñanza. Las Lesson Study en toda la escuela ofrece una forma de hacer realidad esa visión en el aula. Como dijo un profesor estadounidense:

Muchas escuelas elaboran declaraciones de intenciones, pero no hacemos nada con ellas. Las declaraciones de intenciones se guardan en un cajón y el profesorado se vuelve cínico... La Lesson Study da sentido a una declaración de intenciones, haciéndola real y aportándole vida.

El primer tema de investigación de Muir se centró en «las oportunidades para que el alumnado creara una identidad académica positiva mediante la participación con confianza en conversaciones académicas, la construcción de argumentos viables y la crítica del razonamiento de los demás». Los y las docentes revisaban este tema cada año, modificándolo en función de lo aprendido en el ciclo de Lesson Study desarrollado y añadiendo una teoría de acción que postulaba, por ejemplo, que podían fomentar conversaciones académicas más sólidas mediante «preguntas de orden superior y estrategias para hacer visible el pensamiento del alumnado». Durante la fase de «estudio» del ciclo de Lesson Study, los equipos de Muir estudiaron y debatieron recursos relacionados con una amplia gama de temas, entre los que se incluían las conversaciones académicas del alumnado, la pedagogía culturalmente sostenible, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y los contenidos matemáticos.

En las clases de investigación impartidas por cada equipo de cada nivel de grado (una o dos veces al año), el profesorado pudo ver y debatir nuevas ideas sobre cómo fomentar las conversaciones académicas y también ver cómo su propia enseñanza se relacionaba con la enseñanza en otros niveles de grado; por ejemplo, darse cuenta de que los conocimientos sobre fracciones que creían que el alumnado había adquirido en su clase de 3.º grado no se mantenían un año después. Los y las docentes también descubrieron técnicas muy eficaces, como comenzar cada clase de matemáticas con varias reflexiones del alumnado sobre la clase anterior, y comenzaron a utilizarlas en toda la escuela. Además de crear una enseñanza cohesionada, la Lesson Study en toda la escuela fomentó el espíritu de comunidad entre docentes, como revelan las siguientes citas de los profesores de Muir:

Las cosas cambiaron realmente cuando toda la escuela comenzó a observar las clases, en lugar de limitarse a observar las clases de su propio equipo. Como profesora de quinto curso, pude ver lo que los alumnos y los profesores dicen y hacen en primer curso, y de dónde provienen ciertas prácticas. Tu planificación cambia en función de eso (Rashida Carter, 2023).

He crecido mucho gracias al proceso de Lesson Study. Soy un profesor mucho más sólido y tengo un montón de reflexiones sobre lo que debo hacer en el futuro... También sentí que las Lesson Study crearon una comunidad en nuestra escuela, algo que era muy necesario (Joe Mannarino, 2017).

En Lewis et al., (2025), se puede encontrar un retrato detallado del surgimiento y el crecimiento del estudio de lecciones en toda la escuela Muir.

3.2. Un enfoque educativo eficaz: enseñar a través de la resolución de problemas

Los ciclos de Lesson Study desarrollados por toda la escuela crea un nuevo conjunto de rutinas útiles para que el profesorado aprenda de los materiales curriculares, sus colegas y la práctica real. Estas rutinas son más eficaces cuando se combinan con un enfoque educativo de alta calidad. En Muir, se siguieron ciclos Lesson Study para analizar la enseñanza a través de la resolución de problemas, un enfoque educativo de las matemáticas en el que el alumnado desarrolla cada nuevo concepto y procedimiento matemático del plan de estudios resolviendo un problema matemático que lo requiere. El

alumnado construye las matemáticas de la misma manera que los matemáticos las han construido a lo largo de los siglos: ideando y probando nuevas ideas dentro de una comunidad que les exige explicar y justificar sus ideas. El profesorado fomenta el desarrollo de esta comunidad en el aula y selecciona cuidadosamente las tareas que permiten construir las nuevas matemáticas, anticipando y seleccionando estratégicamente el trabajo del alumnado que será el centro del debate de toda la clase. La enseñanza a través de la resolución de problemas (*mondai kaiketsu gakushu*) es casi universal en las escuelas primarias japonesas. En Estados Unidos, la aspiración de que la resolución de problemas sea el núcleo del aprendizaje de las matemáticas en el aula se remonta al menos a cuatro décadas (NCTM, 1980). Sin embargo, la enseñanza centrada en la resolución de problemas ha sido muy difícil de implementar en los Estados Unidos; sigue predominando la demostración de un nuevo procedimiento por parte del profesor (o un alumno), seguida de la práctica (Banilower et al., 2018). La Tabla 1 muestra el desarrollo de una “Lección de investigación” mediante la resolución de problemas. ¿En qué se parece o difiere de la enseñanza en la escuela que conoces habitualmente?

Tabla 1. Estructura de una lección con enseñanza a través de la resolución de problemas (TTP).

Fase	Qué hacen los estudiantes	Qué hacen los docentes
Introducción (~3 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Recuerdan lo aprendido en la lección anterior, leyendo varias reflexiones de compañeros. - Consideran lo que aprendieron antes y lo que quieren aprender hoy. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionan y presentan algunas reflexiones de los estudiantes de la clase anterior. - Animar a los alumnos a pensar en lo que aprendieron y en lo que desean aprender en la sesión actual.
Planteamiento del problema (~5 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden el problema y desarrollan interés en resolverlo. - Piensan en lo que ya saben que podría ayudarles a resolverlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea un problema que los estudiantes aún no saben resolver y que encarna las nuevas matemáticas a aprender. - A menudo el problema se presenta primero de manera concreta (ej.: dramatización, apoyos visuales, narración) y después de manera abstracta (escrita). - Despierta el interés de los estudiantes por resolverlo y conecta con sus conocimientos previos.
Resolución del problema (~5-10 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Intentan resolver el problema de forma independiente. - Están ideando una solución, no simplemente siguiendo un modelo dado por el profesor o un compañero. - Tras un tiempo de trabajo individual, pueden intercambiar ideas con compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Circula por el aula, usando el plano de asientos para anotar cómo aborda cada estudiante la solución o en qué puntos se atasca. - Identifica trabajos que luego se presentarán y discutirán en el tablero para construir las nuevas ideas matemáticas. - Si algunos estudiantes no empiezan, plantea preguntas que activen su pensamiento, pero sin darles la solución. - Si terminan rápido, les propone encontrar otro método.
Presentar, comparar y discutir (~20 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes seleccionados presentan y explican sus ideas de solución en la pizarra y son cuestionados por sus compañeros (y el docente). - Toda la clase trata de comprender las propuestas, extrayendo las ideas matemáticas clave. - Actualizan sus cuadernos/jornales, añadiendo ideas e incorporando correcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha para asegurarse de que los estudiantes justifican sus ideas y construyen una comprensión compartida. - Utiliza “movimientos docentes” (preguntas, turn-and-talk, votaciones, mover etiquetas con nombres, etc.) para que todos accedan a las ideas matemáticas clave. - Usa la tensión, la contradicción y la sorpresa como apoyo a la motivación.

Resumen y reflexión (~10 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran lo que aprendieron y comparten sus pensamientos para ayudar a formular un resumen colectivo, que copian en su cuaderno. - Escriben una reflexión personal sobre lo que aprendieron, revisando y actualizando su cuaderno con nuevas ideas o correcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pide a los estudiantes que resuman lo aprendido hoy; escucha varias intervenciones y redacta en la pizarra un resumen matemáticamente correcto, basado en sus aportaciones cuando sea posible. - Anima a los estudiantes a escribir libremente sobre lo que aprendieron, dudas o confusiones, revisando sus apuntes (tachando y añadiendo, no borrando). - Les invita a añadir “una idea de un compañero” que les haya ayudado.
-------------------------------	---	---

[Reimpreso con permiso de Teachers College Press, de Lewis et al., 2025].

La enseñanza a través de la resolución de problemas exige mucho al profesorado. Los docentes necesitan un conocimiento del contenido sólido y flexible, de modo que puedan comprender las matemáticas presentes en las respuestas de los estudiantes durante el rápido flujo de las discusiones en clase, lo cual es un trabajo mucho más desafiante que simplemente presentar los procedimientos matemáticos correctos en una lección del tipo “yo lo hago, lo hacemos juntos, lo haces tú”. Los y las docentes también necesitan entender lo que saben sus estudiantes, para así poder elegir la siguiente tarea adecuada para la clase. Para construir el conocimiento sólido y flexible del contenido que requiere la enseñanza a través de la resolución de problemas, los docentes necesitan un proceso como el que aportan los ciclos de Lesson Study, los cuales estudian el contenido, anticipan el pensamiento de los estudiantes y luego examinan el pensamiento real de los alumnos durante una lección.

Para enseñar a través de la resolución de problemas, los y las docentes también necesitan estrategias que hagan visible y utilizable el pensamiento de los estudiantes durante la instrucción, como el trabajo planificado en la pizarra, los diarios matemáticos reflexivos y las rutinas de discusión en grupo que se encuentran en las aulas japonesas (LSGAMC, 2022h). Los docentes también necesitan construir normas y una cultura de aula que apoyen la resolución de problemas. Por ejemplo, los estudiantes deben ver las ideas de sus compañeros y compañeras como un recurso valioso (no como una amenaza), sentirse cómodos compartiendo su propio pensamiento incompleto o incorrecto, y estar dispuestos a cuestionar las soluciones de los demás.

Desde 2015, los docentes de Muir en el equipo inter-grads utilizaron Lesson Study para experimentar con nuevas rutinas en la práctica, observar su impacto y revisarlas con el tiempo. Estas rutinas incluyeron los diarios matemáticos reflexivos de los estudiantes, el trabajo planificado en la pizarra, las discusiones colectivas centradas en trabajos de estudiantes seleccionados estratégicamente y la síntesis del aprendizaje dirigida por los propios alumnos.

3.3. Liderazgo docente

En el caso de la escuela Muir, el profesorado lideró el desarrollo de las Lesson Study. Un equipo de docentes de diferentes cursos experimentó las Lesson Study y difundió dicha estrategia entre sus colegas durante los dos años siguientes, tras descubrir su potencial en su propia práctica. Comenzaron con pequeñas iniciativas (como compartir materiales didácticos en las reuniones del profesorado) que se fueron haciendo más ambiciosas con el tiempo (como invitar a sus colegas a observar Lecciones de investigación). El profesorado del equipo motor pasó entonces a ser facilitador de los equipos de cada grado y formaron un Comité Directivo de Lesson Study en el que compartían los progresos y retos de cada grado y ajustaban el trabajo de toda la escuela en consecuencia. Por ejemplo, observaron que las estrategias para apoyar las conversaciones académicas a

menudo no lograban apoyar las conversaciones auténticas, por lo que investigaron estrategias adicionales. Tras observar que el interés por el tema de investigación disminuía conforme se desarrollaban más ciclos de Lesson Study, el Comité Directivo puso en marcha preguntas de investigación quincenales para toda la escuela, en las que se pedía a los profesores que recopilaran y compartieran materiales didácticos en respuesta a preguntas como «¿Qué haces en tu clase para hacer visible el pensamiento del alumnado?».

Mejorar la enseñanza es una tarea muy difícil que requiere que el profesorado integre muchos tipos de conocimientos (sobre los alumnos, los contenidos, los estándares, las teorías del aprendizaje, etc.) y los apliquen en el rápido flujo de acontecimientos que tienen lugar en el aula. Requiere que los y las docentes cuestionen, y a veces abandonen, las cómodas rutinas del aula, y que se involucren en los ciclos repetidos de experimentación y revisión de las prácticas necesarias para cambiar la enseñanza. Los propios docentes son los más indicados para liderar el complejo y exigente trabajo del cambio escolar en el día a día, ya que pueden observar las experiencias de sus compañeros y ajustar constantemente el trabajo en respuesta a los nuevos retos y éxitos.

3.4. Liderazgo de las administraciones

El liderazgo de los administradores establece y protege el entorno en el que puede prosperar el liderazgo de los docentes. Los administradores de los centros que desean iniciar ciclos de Lesson Study en toda la escuela se enfrentan a un dilema básico: ¿cómo se puede fomentar las Lesson Study en toda la escuela respetando al mismo tiempo la autonomía de los docentes, de modo que estos decidan realizar el trabajo por voluntad propia, en lugar de sentirse obligados a hacerlo?

Varias decisiones tempranas tomadas por el director de Muir y el equipo pedagógico motor sentaron las bases para que creciera la motivación y el liderazgo de los educadores sobre el desarrollo de Lesson Study. De hecho la primera experiencia en la escuela comenzó con voluntarios, no con una obligación, y los voluntarios tuvieron dos años para desarrollar una competencia cada vez mayor con la enseñanza a través de la resolución de problemas y con los procesos de Lesson Study antes de asumir la tarea de apoyar a los equipos de cada nivel de grado. El equipo directivo garantizó el acceso a recursos de conocimiento de alta calidad y a expertos externos para el equipo, incluyendo materiales curriculares japoneses, oportunidades para visitar (virtualmente o en persona) otros centros que participaban en Lesson Study y la enseñanza a través de la resolución de problemas, y consultas con educadores japoneses. A medida que surgía el trabajo en toda la escuela, el administrador del centro creó un espacio para una nueva estructura, el Comité Directivo de Lesson Study, en el que el profesorado líder podía compartir los retos encontrados en los diferentes niveles de dificultad e identificar formas de hacer que las Lesson Study desarrollada en toda la escuela respondiera a las necesidades de la totalidad del profesorado.

Las administraciones del sitio y del distrito apoyaron a Muir para organizar grandes conferencias públicas sobre Lesson Study a las que asistieron muchos educadores externos (incluidos profesores, administradores, especialistas en contenidos, profesorado universitario y otros; LSGAMC, 2022f). El profesorado presentó sus estudios de contenido y la justificación de sus lecciones ante audiencias de 100 o más personas, lo que les posicionó como investigadores del aprendizaje en el aula y les permitió reforzar sus habilidades e identidad como profesionales que investigan y mejoran la enseñanza. Estas experiencias profundizan el compromiso de los profesores con la mejora de la enseñanza.

Algunos errores que cometieron dichas administraciones del distrito y del centro fueron significativas para la falta de éxito en algunos de los centros que participaron en ciclos de Lesson Study a nivel escolar, incluido Muir. Las administraciones no reprendieron a los y las docentes cuando se produjo un ligero descenso en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas durante el primer año de trabajo, un fenómeno bien documentado conocido como «descenso de implementación» que suele producirse cuando el profesorado comienza a introducir cambios significativos en la práctica (Fullan, 2007). Estas caídas se produjeron en todos los centros escolares que llevaron a cabo con éxito ciclos de Lesson Study. Del mismo modo, cuando los y las docentes de Muir y de otras escuelas cuestionaron la idoneidad del plan de estudios del distrito para la enseñanza a través de la resolución de problemas, las administraciones del distrito no ignoraron las preocupaciones de los profesores. En cambio, aprobaron una exención del plan de estudios para permitir el uso de materiales curriculares japoneses y asignaron fondos del distrito para estudiar estas escuelas, de modo que el distrito pudiera aprender de su trabajo.

4. CÓMO EMPEZAR A HACER LESSON STUDY: TRES ESCENARIOS

4.1. Ponte en contacto con algunos compañeros y compañeras

La mayoría de los ciclos de Lesson Study comienzan con un/a docente o formador/a que invita a algunos compañeros y compañeras a colaborar. Se puede considerar la posibilidad de leer y debatir conjuntamente con los compañeros y compañeras un artículo o un libro, como la historia completa del viaje de Muir hacia el desarrollo de ciclos de Lesson Study en toda la escuela (Lewis et al., 2025). Una iniciativa exitosa de Lesson Study en toda la escuela comenzó cuando una profesora invitó a sus colegas a leer y debatir un breve artículo sobre Lesson Study, para ver si otros y otras docentes de su escuela estaban interesados en probarlo. Un pequeño grupo de docentes llevó a cabo un ciclo de Lesson Study y luego presentó un taller a todo el profesorado basado en su ciclo inicial de Lesson Study. Todo el profesorado de la escuela, excepto tres, manifestaron su interés en probar. El equipo directivo habló en privado con los tres docentes y les pidió que buscaran un tipo de aprendizaje profesional que consideraran más adecuado para ellos y que se pudiera enmarcar dentro del ciclo. El director también les pidió que no cerraran el trabajo de Lesson Study y les animó a que abriesen las puertas a las lecciones de investigación a todo aquel compañero y compañera que quisiera. Finalmente otros tres docentes se unieron a los ciclos de Lesson Study en los años siguientes, y uno de ellos se convirtió en uno de los principales defensores del trabajo.

Ahora hay disponibles numerosos materiales impresos y en línea para presentar y comenzar a desarrollar ciclos de Lesson Study, entre los que se incluyen resúmenes de los procesos seguidos en palabras de los propios educadores (LSGAMC, 2022j), vídeos de Lesson Study en acción (LSGAMC, 2022a) y un retrato en profundidad del desarrollo de Lesson Study en toda la escuela en Muir (Lewis et al., 2025). Si está listo para probar un ciclo de Lesson Study con sus colegas, puede encontrar apoyo paso a paso incluso en línea (LSGAMC, 2022b). Si le interesa desarrollar Lesson Study en la disciplina de matemáticas, hay un curso en línea gratuito que ofrece apoyo paso a paso para un ciclo de Lesson Study sobre fracciones (<https://lessonresearch.net/resources/courses/>), siendo un claro ejemplo de cómo la Lesson Study apoya el estudio de un tema matemático que puede adaptarse a otros temas.

Los recursos disponibles en línea para el apoyo paso a paso de ciclos de Lesson Study probablemente sean más útiles cuando sus futuros colegas en la escuela ya estén

interesados en probar a desarrollar Lesson Study. Cuando se recluta por primera vez a docentes, a menudo es mejor empezar por crear un objetivo común y esperar a introducir el ciclo de Lesson Study más adelante como una herramienta para avanzar en ese objetivo común.

El objetivo común de los ciclos de Lesson Study podría ser abordar un reto actual que le interese mucho a usted y a sus colegas, por ejemplo:

- Analizar las implicaciones en el aula de un nuevo plan de estudios o de nuevos estándares.
- Probar una nueva estrategia que le interese, como los diarios de aprendizaje del alumnado.
- Analizar un reto común, como aumentar el diálogo entre el alumnado.
- Analizar el aprendizaje del alumnado sobre un tema que les resulta especialmente difícil (por ejemplo, palancas, empatía histórica, fracciones, ensayos reflexivos...).
- Explorar las implicaciones para el aula de un libro o artículo que haya leído con sus colegas y que le haya inspirado a querer cambiar la práctica docente.

Los ciclos de Lesson Study se pueden llevar a cabo en cualquier disciplina o área extracurricular; en Japón se utiliza no solo en las disciplinas académicas básicas, sino también en áreas como la participación ciudadana, la educación para la paz, la creación de comunidades escolares, la educación física y las artes. En la página web de la Asociación Mundial de Lesson Study (WALS, 2024) se pueden encontrar ejemplos de muchas disciplinas. Si su escuela participa en actividades diseñadas para crear comunidad en el aula y en toda la escuela, como clases de compañeros, eventos escolares, reuniones de clase o «grupos familiares» intergeneracionales, estos también son buenos puntos de partida para desarrollar Lesson Study, pues resaltan de forma natural el poder de la comunidad y requieren menos inversión inicial por parte de los y las docentes en el estudio de contenidos. Las actividades de creación de comunidad pueden ofrecer al profesorado oportunidades muy valiosas para reflexionar sobre la visión a largo plazo de su escuela en cuanto al desarrollo del alumnado, cómo estos viven las actividades actuales y cómo su opinión puede influir en el futuro de dichas actividades (Universidad de Tokio, 2021).

4.2. Considerar trabajar a través de Lesson Study en la escuela desde el principio

Si tienes la suerte de estar en una escuela con un liderazgo docente consolidado, el profesorado puede explorar conjuntamente trabajar a través de Lesson Study en toda la escuela utilizando recursos gratuitos disponibles online (<https://lessonresearch.net/resources/schoolwide-lesson-study/overview/>). Algunos centros educativos que han tenido éxito desarrollando Lesson Study a nivel de escuela han comenzado con todo el profesorado o casi todo. Sin embargo, es importante que el profesorado emprenda esta labor por voluntad propia, y no porque se sientan presionados o persuadidos. Por lo tanto, es posible que desee comenzar con voluntarios y desarrollarlo gradualmente, como hicieron los profesores líderes de Muir. Puede encontrar varios ejemplos diferentes formas de evolucionar las Lesson Study nivel de escuela en Lewis et al. (2025).

4.3. Si sospechas que la Lesson Study supone un nombre problemático...

En algunos contextos, el término “Lesson Study” tiene connotaciones negativas, quizá porque anteriormente se ha introducido como un procedimiento inflexible o impuesto de arriba abajo. O quizá el profesorado tenga un escepticismo bien fundado hacia cualquier programa nuevo, porque en el pasado les han decepcionado repetidamente. Una profesora que conocemos y que ha atraído a muchos colegas a desarrollar Lesson Study dice que nunca les pide que hagan Lesson Study. En cambio, les pide que se unan a ella para «estudiar el pensamiento del alumnado». A medida que trabaja con un grupo de colegas para comprender un elemento del pensamiento del alumnado que les interesa, con el tiempo surgen de forma natural oportunidades para incorporar los elementos de un ciclo de Lesson Study.

Hanna Sufrin, educadora del Distrito Escolar Unificado de Oakland, experimentó ciclos de Lesson Study en toda la escuela como profesora en West School y quiso recrear su potencialidad cuando se convirtió en subdirectora de otra escuela local. Escuchó los temas que interesaban al profesorado en ese nuevo contexto y encontró una pregunta que compartían muchos de ellos y de ellas: ¿Cómo podemos alejarnos de los debates dominados por el profesorado y reforzar la capacidad del alumnado para desarrollar las ideas de los demás? Organizó un grupo de estudio sobre este tema en el que el profesorado visionó y debatió sobre vídeos seleccionados del sitio web Teaching Through Problem-solving (LSGAMC, 2022j). El profesorado observó en los vídeos estrategias para fomentar el debate entre el alumnado, cómo organizar la pizarra para que el alumnado pueda comparar fácilmente diferentes ideas. Este grupo de docentes comenzó a experimentar con estas estrategias en sus aulas y a aportar lo que habían aprendido, sentando las bases para una investigación conjunta que, con el tiempo, podría servir de apoyo y de inicio a ciclos de Lesson Study.

A menudo, un enfoque discreto es la mejor manera de sentar las bases para desarrollar Lesson Study, por ejemplo, una invitación a reflexionar juntos sobre un tema común relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. A medida que avanza el trabajo, surgirán de forma natural oportunidades para introducir otros elementos del ciclo de Lesson Study.

5. CÓMO HACER LESSON STUDY Y TENER ÉXITO

5.1. Involucrar a todo el profesorado en el desarrollo del tema de investigación

Tanto si el ciclo de Lesson Study propuesto incluye a todo el profesorado de la escuela como si solo incluye a voluntarios interesados, intente involucrar a todo el profesorado en el desarrollo del «tema de investigación» inicial (visión para el desarrollo a largo plazo de los alumnos). Contribuir al tema de investigación hará que todo el profesorado de su escuela sienta un interés natural por el trabajo emergente llevado a cabo a través de Lesson Study, incluso si inicialmente no participan en dichos ciclos.

5.2. Fomentar la comprensión y el apoyo de los administradores

En Muir y otros centros escolares que participaron y participan en ciclos de Lesson Study, los responsables de los centros crearon y protegieron entornos en los que el liderazgo docente pudiera prosperar. Por ejemplo, apoyaron exenciones curriculares para permitir

el uso de materiales curriculares japoneses y eximieron al profesorado de algunos requisitos del distrito que requerían mucho tiempo (como las observaciones en el aula y la evaluación formativa), permitiéndoles cumplirlos a través de su participación en experiencias con la de Lesson Study. En San Francisco, la Beca para Líderes Docentes del Distrito seleccionó y apoyó a los líderes de Lesson Study en Muir y otras escuelas. El proceso de Lesson Study tiene el potencial de fomentar el aprendizaje del alumnado, el liderazgo docente y la retención de docentes. Las administraciones aprenden sobre estos beneficios potenciales y comprenden los principios subyacentes que hacen que la experiencia de Lesson Study sea exitosa (véase la sección final).

5.3. Busca aliados expertos que te ayuden en tu estudio del contenido y la enseñanza

Muir y otros centros educativos que han tenido éxito con Lesson Study a nivel escolar encontraron acompañantes expertos que recomendaban lecturas, valoraban los borradores de los planes de lecciones y asistían a las lecciones de investigación en calidad de «comentaristas finales», que observaban conjuntamente las lecciones de investigación y destacaban los aprendizajes clave para el centro educativo. Entre estos aliados expertos se encontraban profesorado universitario y personal distrito con conocimientos sobre la materia y su enseñanza o sobre alguna otra faceta de la instrucción (por ejemplo, la educación de los estudiantes de inglés).

5.4. Combina Lesson Study con contenidos potentes

El desarrollo de Lesson Study cambia la forma en que el profesorado aprende, pero también hay que prestar atención a lo que aprende. En el caso de las matemáticas, la enseñanza a través de la resolución de problemas ofrece un enfoque eficaz para la enseñanza y el aprendizaje que probablemente resulte transformador para muchos docentes fuera de Japón. Los recursos para la enseñanza a través de la resolución de problemas están disponibles online y en formato impreso (Lewis et al., 2025; LSGAMC 2022h). Puede que se necesite un poco más de planificación para encontrar recursos igualmente eficaces para otras materias. Pero se puede hacer. Una serie de iniciativas de historia y estudios sociales en Oakland, California, brindó al profesorado la oportunidad de utilizar la Lesson Study junto con su estudio de nuevos conocimientos o métodos en su disciplina, por ejemplo, nuevos conocimientos sobre la Guerra Civil o la historia laboral, métodos de investigación de fuentes primarias y avances en la enseñanza de la escritura. En ciencias, los cursos de verano ofrecidos en un museo de ciencias sumergieron a los docentes en la investigación científica de primera mano, y el ciclo de Lesson Study desarrollado durante el siguiente año escolar les permitió rediseñar la enseñanza en el aula a la luz de sus nuevos conocimientos sobre el contenido científico y la investigación.

5.5. Céntrate en los principios subyacentes, no solo en las características superficiales

Aunque muchos educadores y educadoras estadounidenses han probado a trabajar en equipo a través de Lesson Study, no muchos han llegado a desarrollar Lesson Study a nivel escolar. ¿Por qué? A menudo se centran en las características superficiales de la Lesson Study (como la redacción de planes de lecciones) sin prestar atención a las dinámicas subyacentes que hacen que estas características sean eficaces (como el

desarrollo del liderazgo y la eficacia del profesorado). La mitad superior de la Figura 4 muestra las características visibles de las Lesson Study a nivel escolar: ciclos de Lesson Study, visión escolar y vías de flujo de conocimientos (dentro de la escuela y en contacto con el exterior). Por debajo de la línea se encuentran las dinámicas ocultas que permiten que la Lesson Study se contagie y tenga éxito en toda la escuela: la motivación intrínseca, la eficacia colectiva y el liderazgo integrado de profesorado y administraciones. Los elementos clave de la función organizativa no son visibles (Rolffs, 2024). Desarrollar las características visibles de Lesson Study puede no producir mejoras, a menos que también se activen las dinámicas que se encuentran por debajo de la línea.

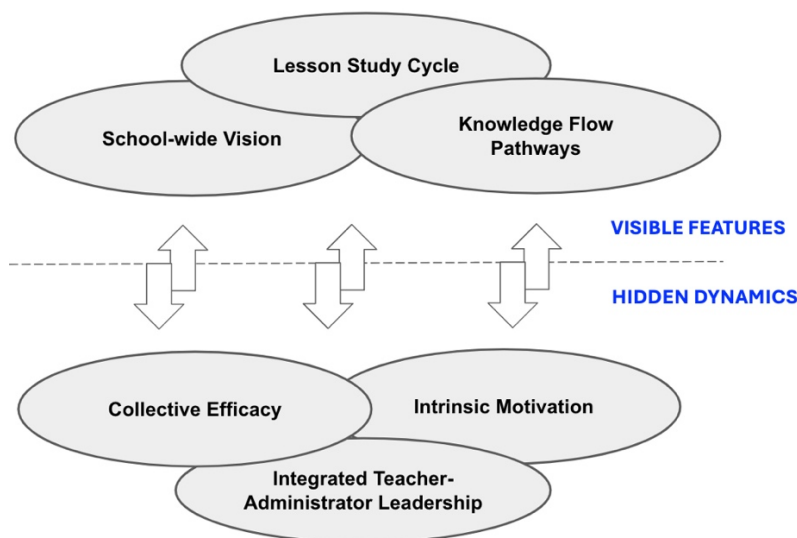


Figura 4. Características visibles e invisibles de las Lesson Study en la escuela.

En otra publicación se puede encontrar un análisis completo de las dinámicas ocultas que se muestran en la Figura 4: Eficacia colectiva, motivación intrínseca y liderazgo integrado de docentes y administradores (Lewis et al., 2025). A continuación destaco las ideas básicas:

La *motivación intrínseca* es la voluntad de participar en una actividad por el simple hecho de hacerlo. Las organizaciones que suscitan la motivación intrínseca de los participantes suelen apoyar tres necesidades psicológicas básicas de sus miembros: autonomía, relación social y competencia (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). La Lesson Study está bien posicionada para apoyar estas tres necesidades psicológicas básicas, ya que valora las preguntas y los conocimientos auténticos de los y las docentes, los une en torno a un propósito común y les permite experimentar un crecimiento en conocimientos y habilidades. El estado estadounidense de Florida puso en marcha una iniciativa de Lesson Study en 2010. Un estudio de seguimiento de 34 distritos de Florida revela que el ciclo de Lesson Study se mantuvo con mayor frecuencia en los distritos que: (1) Hacían hincapié en la apropiación del desarrollo de ciclos de Lesson Study por parte de las escuelas y el profesorado (en lugar de la implementación y los controles de fidelidad dirigidos por el distrito); y (2) Integraban las Lesson Study en los sistemas y expectativas de instrucción del distrito (Akiba y Howard, 2023). Este hallazgo sugiere el poder de situar las Lesson Study desde el principio para que responda a las ideas y necesidades del profesorado y las escuelas, y para que apoye a los educadores en el cumplimiento de las expectativas del distrito (en lugar de añadir un nuevo conjunto de expectativas).

La *eficacia colectiva* se refiere a la creencia ampliamente compartida entre los docentes de una escuela de que su centro puede influir positivamente en el aprendizaje del alumnado (Goddard et al., 2004). La eficacia colectiva se mide normalmente a través de

respuestas a preguntas como «¿En qué medida pueden contribuir los docentes de su escuela a que los alumnos aprendan de forma significativa?». La eficacia colectiva del profesorado es un indicador sorprendentemente poderoso del rendimiento del alumnado, más de tres veces más poderoso que la situación socioeconómica del alumnado, la implicación de las familias o la motivación y la perseverancia del alumnado (Donohoo et al., 2018). La eficacia colectiva es mayor cuando el profesorado siente que influyen en las decisiones pedagógicas, como el aprendizaje profesional y el plan de estudios (Goddard, 2002). La eficacia colectiva también se ve reforzada por experiencias que permiten a los y las docentes ver la relación entre sus acciones colectivas y los resultados del alumnado (Donohoo et al., 2018). Además de las experiencias personales directas de eficacia —por ejemplo, probar una nueva estrategia y ver que funciona con los propios estudiantes—, el profesorado desarrolla la eficacia de forma indirecta, al ver el éxito de sus compañeros y compañeras (Goddard et al., 2004).

El *liderazgo integrado* de docentes y administradores. Desarrollar Lesson Study en toda la escuela requiere dos tipos diferentes de liderazgo que son difíciles de combinar: el liderazgo de los docentes en el trabajo diario que implica desarrollar Lesson Study y el liderazgo de las administraciones en la protección y dotación de recursos para el trabajo de los y las docentes. Desarrollar Lesson Study en toda la escuela suele suponer un profundo cambio cultural, y las administraciones locales y del distrito deben reconocerlo y ajustar las políticas del distrito que socavan el cambio cultural de la escuela o suponen una carga para los docentes en un momento en el que están invirtiendo un enorme esfuerzo en nuevas prácticas. Por ejemplo, muchos distritos evalúan a los docentes (y a los directores) en función de la frecuencia con la que utilizan materiales curriculares y estrategias de enseñanza específicos. Sin embargo, esto puede limitar los esfuerzos de los docentes que intentan desarrollar y examinar lecciones y métodos de enseñanza más eficaces a través de su trabajo a través de Lesson Study. Las políticas del distrito pueden dar por sentada la eficacia de estrategias específicas «basadas en la investigación» y exigir su uso, en lugar de reconocer el valor de una cultura escolar en la que los docentes investigan la eficacia de estas estrategias en la práctica. Las administraciones del distrito que asisten a eventos de Lesson Study pueden comentar desfavorablemente una lección de investigación que se centra en «estándares por debajo del nivel de grado», en lugar de escuchar atentamente la justificación de la lección de los profesores, que explica la necesidad de que los alumnos construyan un concepto a partir del nivel de grado anterior antes de poder abordar el contenido del nivel de grado.

6. PAUTAS Y RECOMENDACIONES PARA EXPLORAR LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Si la visión de enseñar matemáticas a través de la resolución de problemas te interesa, aquí tienes algunas pautas que puedes seguir para explorarla:

6.1. Experimente con la enseñanza a través de la resolución de problemas en su aula o con sus colegas

Los recursos gratuitos disponibles online (LSGAMC, 2022h) le permiten aprender sobre cada aspecto de la enseñanza a través de la resolución de problemas y ponerlo en práctica en su aula. Puede encontrar materiales sobre diarios reflexivos de matemáticas, planificación de pizarras, debates dirigidos por el alumnado y resúmenes de sesiones concretas de clase; ver vídeos de estas estrategias en acción en las clases; y escuchar a

profesorado y alumnado reflexionar sobre lo que estas prácticas significan para ellos y ellas. Puede ver vídeos de lecciones de enseñanza a través de la resolución de problemas de experiencias desarrolladas a través de Lesson Study en toda la escuela en San Francisco, Oakland y Chicago, junto con planes de enseñanza-aprendizaje y vídeos de debates previos y posteriores a las lecciones. Si prefiere un curso estructurado, hay cursos online totalmente gratuitos para realizar a su propio ritmo disponibles para la enseñanza a través de la resolución de problemas (LSGAMC, 2022i) y para diarios matemáticos reflexivos (LSGAMC, 2022c). Únase a la red gratuita de profesorado para la enseñanza a través de la resolución de problemas (<https://www.ttp-network.org/>).

6.2. Visite una Research Lesson

Las clases públicas de investigación (Research Lesson) son una buena oportunidad para ver cómo se aplica la enseñanza a través de la resolución de problemas y para compartir y debatir sus observaciones sobre las clases con otros educadores y educadoras. Los sitios web de la Alianza para el desarrollo de Lesson Study, la Asociación Mundial de Lesson Study (<https://www.walsnet.org/>) y el Grupo de Interés Especial en Lesson Study de la Asociación Americana de Investigación Educativa (<https://www.aera.net/SIG180/Lesson-Study>) proporcionan información sobre las próximas Research Lesson. Ambas organizaciones celebran conferencias anuales que a menudo incluyen Research Lesson públicas. Éstas le permitirán sumergirse en una cultura de aprendizaje y liderazgo docente que puede resultarle fascinante, como le sucedió a la educadora de San Francisco Mira Carberry:

Cuando asistí a mi primera clase de investigación, me di cuenta de la cultura que se había creado: el conocimiento que tenía el equipo de estudio de la lección sobre el contenido y los alumnos, cómo hablaban de los alumnos y cómo querían profundizar juntos en su comprensión. Nunca había participado en una forma tan potente de desarrollo profesional y supe que era algo de lo que quería formar parte.

6.3. Experimenta con la resolución de problemas matemáticos

Un punto de partida diferente para la enseñanza a través de la resolución de problemas es participar en la resolución de problemas matemáticos desde tu propia perspectiva como persona adulta. Cuando los y las docentes experimentan personalmente el poder y el placer de resolver problemas, naturalmente quieren proporcionar experiencias similares a sus alumnos y alumnas. IMPULS (IMPULS, s. f.) ofrece cursos presenciales y online de enseñanza a través de la resolución de problemas que comienzan con experiencias de resolución de problemas para estudiantes adultos. También ofrecen programas intensivos de inmersión de 10 días para observar y debatir las lecciones de enseñanza a través de la resolución de problemas en Japón. Con el tiempo, muchos educadores y educadoras de centros escolares de Estados Unidos que participan en ciclos de Lesson Study asistieron a los programas de inmersión de IMPULS en Japón; a menudo consideraron que fue una experiencia que les cambió la vida estar dentro de culturas escolares que enfatizan la Lesson Study y la resolución de problemas matemáticos.

Si usted es un o una docente de matemáticas, es posible que ya tenga experiencia en el diseño de experiencias de resolución de problemas para docentes. En Internet se puede encontrar apoyo para este tipo de experiencias, como la actividad «mystery strip» (tira misteriosa) del kit de recursos para la Lesson Study sobre fracciones, que puede aportar nuevos conocimientos sobre las fracciones (LSGAMC, 2022e; videoclip en LSGAMC, 2022g). El vídeo «¿Cuántos asientos?» (LSGAMC, 2022l) destaca una

experiencia de resolución de problemas en la que participaron los y las docentes de un instituto en una Lesson Study desarrollada en verano. Estas experiencias de primera mano con la resolución de problemas pueden despertar de forma natural el interés por crear experiencias similares para el alumnado.

7. VINCULATE CON LA COMUNIDAD INTERNACIONAL DE LESSON STUDY

La Lesson Study consiste en un proceso diseñado por educadores para educadores. Incluso dentro de Japón, adopta muchas formas diferentes. Por ejemplo, los educadores y educadoras de Educación Infantil utilizan una variante de Lesson Study denominada como («Estudio del cuidado») que se centra en el juego iniciado por los niños y las niñas en lugar de en un plan de lecciones diseñado por un o una docente. Por otro lado, el enfoque que los educadores y educadoras suizos han asumido esta experiencia también tiene un enfoque independiente (Hayashi, 2025; Clerc-Gregory et al., 2025). En Japón, se llevan a cabo diferentes tipos de Lesson Study en diferentes entornos, por ejemplo, en escuelas, en grupos de Lesson Study de distrito, como parte de la actividad educativa local y regional, en escuelas de formación universitarias y en conferencias de grupos de docentes (Lewis, 2014, 2015). En todos estos entornos, puede tener fines muy diferentes, como proporcionar orientación para un cambio de política, perfeccionar el contenido de los libros de texto, probar un nuevo enfoque o tema que los educadores y educadoras esperan añadir al plan de estudios en el futuro, llevar a una escuela o distrito concreto un enfoque que ha tenido éxito en otros lugares (a nivel local o en el extranjero), defender una visión educativa o un contenido disciplinario concretos, o crear una comunidad de aprendizaje en escuelas con problemas (Lewis, 2014, 2015; Saito et al., 2015).

Los educadores y educadoras de todo el mundo tienen ahora la oportunidad de adaptar las Lesson Study a los retos a los que nos enfrentamos en nuestros entornos locales. Tenemos la suerte de contar con un enfoque como las Lesson Study, que valora a los educadores y educadoras como autores y autoras de conocimientos para la profesión y que se da cuenta del poder de la observación y el debate del profesorado sobre la práctica real, en lugar de dar por sentado que unas nuevas normas bien elaboradas o unas herramientas didácticas novedosas y brillantes son suficientes para cambiar el aprendizaje. Tenemos la suerte de vivir en una época en la que podemos intercambiar ideas fácilmente con educadores y educadoras de todo el mundo. Así que compartamos nuestros éxitos y nuestras dificultades, conectándonos entre nosotros y nosotras a través de WALs, AERA-LS SIG y cualquier otro medio que podamos.

REFERENCIAS

- Akiba, M., & Howard, C. (2023). After the race to the top: State and district capacity to sustain professional development innovation in Florida. *Educational Policy*, 37(2), 393–436.
- Banilower, E. R., Smith, P. S., Malzahn, K. A., Plumley, C. L., Gordon, E. M., & Hayes, M. L. (2018). *Report of the 2018 NSSME+*. Horizon Research, Inc.
- Clerc-Georgy, A., Moreau, I.T., & Perez, M.G. (2025). Adapting lesson studies to activities initiated by children. In S. Breithaupt & V. Batteau (Eds.). *History of 3LS, the Lausanne Lesson Study Laboratory*
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Hayashi, A. (2025). The development of professional expertise in preschool teaching in Japan, China, and the United States. *Comparative Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2503076>
- IMPULS (International Math-teacher Professionalization Using Lesson Study).(n.d.). <https://impuls-jp.com/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022a). About Lesson Study. <https://lessonresearch.net/about-lesson-study/what-is-lesson-study-2/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022b). Conduct a Cycle. <https://lessonresearch.net/conduct-a-cycle/overview/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022c). Courses: Try Math Journals in Your Classroom. <https://lessonresearch.net/resources/courses/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022d). Develop a Research Theme. <https://lessonresearch.net/study-step/develop-research-theme/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022e). Fractions Toolkit. <https://lessonresearch.net/library/fractions-toolkit/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022f). School-wide Lesson Study. Go Public. <https://lessonresearch.net/resources/schoolwide-lesson-study/go-public/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022g). Teacher learning video clips (First clip). <https://lessonresearch.net/teacher-learning/lspase/study/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022h). Teaching Through Problem-solving Overview. <https://lessonresearch.net/teaching-problem-solving/overview/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022i). Teaching Through Problem-solving (TTP) Course Overview. [Multi-module course]. https://lessonresearch.net/course/teaching-through-problem-solving/course-overview/#course-steps-container_id
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022j). Teaching Through Problem-solving (TTP) TTP in Action [Database of videos and lesson plans]. <https://lessonresearch.net/teaching-problem-solving/ttp-in-action/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022k). What is Lesson Study? Why Lesson Study? <https://lessonresearch.net/about-lesson-study/what-is-lesson-study-2/>
- LSGAMC (Lesson Study Group at Mills College) (2022l). How Many Seats? Excerpts from a Lesson Study Cycle. [video]. <https://lessonresearch.net/content-resource/how-many-seats/>
- Lewis, C. (2014). How do Japanese teachers improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District, and National levels. *Board on Science Education Commissioned Paper*. http://sites.nationalacademies.org/DBASSE/BOSE/DBASSE_084385
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61. <https://doi.org/10.3102/0013189X15570388>

- Lewis, CC, Takahashi, A., Friedkin, S.H., Houseman, N., & Liebert, S. (2025). *Teaching Powerful Problem-solving in Mathematics: A Collaborative Approach Through Lesson Study*. Teachers College Press.
- Lewis, C., & Perry, R. (2015). A randomized trial of lesson study with mathematical resource kits: Analysis of impact on teachers' beliefs and learning community. In E. J. Cai & J. Middleton (Eds.), *Design, results, and implications of large-* Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la educación, 0(0), 82-101. Año 2025.
- 133-155). Springer.
- Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261-299. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.3.0261>
- NCTM. (1980). *An agenda for action*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-- being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Rolffs, D. (2024). Keys to growing healthy organizations Downloaded October 18, 2025 from <https://l3catalystgroup.com/blog/keys-to-growing-healthy-organizations>
- Saito, E., Watanabe, M., Gillies, R., Someya, I., Nagashima, T., Sato, M., & Murase, M. (2015). School reform for positive behaviour support through collaborative learning: utilising lesson study for a learning community. *Cambridge journal of education*, 45(4), 489-518.
- University of Tokyo (2021). Educating the Whole Child: Tokkatsu. <https://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/>
- WALS (World Association of Lesson Studies). (2024). <https://www.walsnet.org/>



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

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

uma
editorial



A debate

Formar profesionales de la educación en tiempos convulsos

Educating Education Professionals in Turbulent Times

José Luís del Río Fernández



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0001-9579-3530](https://orcid.org/0000-0001-9579-3530)

joseluisdelrio@uma.es

Recibido: 12/07/2025 **Aceptado:** 07/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: del Río-Fernández, J.L. (2025). Formar profesionales de la educación en tiempos convulsos. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 99-105. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22124>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22124>

RESUMEN

El texto analiza los desafíos actuales de la formación docente en un contexto social caracterizado por la inestabilidad, la desinformación y el deterioro de valores democráticos asentados históricamente. A grandes rasgos, se describe una sociedad en la que la “modernidad líquida” ha dado paso a una “modernidad gaseosa”, marcada por la volatilidad, la incertidumbre y la manipulación mediática. En este escenario, la educación se encuentra subordinada a los intereses de un sistema económico capitalista, neoliberal y mercantilista que exige de las nuevas generaciones adaptación y competitividad, en lugar de pensamiento crítico y justicia social. Para hacer frente a esta amenaza, el autor propone recuperar la dimensión ética y humanista en la formación del profesorado, invitando a que la *verdad*, la *bondad* y la *belleza* se conviertan en “principios faro” que permitan resistir la deriva nihilista y mantener viva la esperanza educativa.

Palabras clave: Formación del profesorado; Pensamiento crítico; Justicia social; Modernidad gaseosa; Principios faro.

ABSTRACT

The text analyzes the current challenges of teacher education within a social context marked by instability, misinformation, and the erosion of historically rooted democratic values. Broadly speaking, it describes a society in which “liquid modernity” has evolved into a “gaseous modernity,” characterized by volatility, uncertainty, and media manipulation. In this scenario, education has become subordinated to the interests of a capitalist, neoliberal, and market-driven system that demands adaptability and competitiveness from new generations rather than critical thinking and social justice. To confront this threat, the author proposes reclaiming the ethical and humanistic dimension of teacher education, calling for truth, goodness, and beauty to serve as “guiding principles” that help resist nihilistic tendencies and keep educational hope alive.

Keywords: Teacher education; Critical thinking; Social justice; Gaseous modernity; Guiding principles.

1. INTRODUCCIÓN

El equipo editorial de la revista Contrapuntos me encomienda la honrosa tarea de inaugurar esta sección —que tiene visos de continuidad en números posteriores— concebida como un espacio donde dar rienda suelta a pensamientos destinados a fomentar la reflexión entre la comunidad educativa sin que el texto haya de someterse a las consabidas restricciones de redacción y formato que se les exige a los artículos científicos convencionales, constreñidos por las limitaciones que exige el esquema IMRD (Introducción, Método, Resultados, Conclusiones), la supuesta objetividad y el uso del lenguaje impersonal. Sin duda, es un gran honor, pero también una enorme responsabilidad, por lo que intentaré estar a la altura de las circunstancias. En cualquier caso, vaya por delante que el trabajo se acomete desde la humildad intelectual más absoluta, ya que el propósito no es establecer axiomas ni verdades irrefutables. De hecho, reconozco sin pudor alguno que, a lo largo de mi trayectoria académica y profesional, he ido acumulando más dudas que certezas, por lo que todas las palabras que compartiré en los sucesivos párrafos son susceptibles de réplica. Además, tengo la enorme fortuna de ser padre de una hija preadolescente que me recuerda diariamente que una cosa es estudiar educación y otra muy distinta hacerla —sobre todo, hacerla bien—, de modo que rehúyo de la posibilidad de que alguien pudiera llegar a pensar que estas líneas proceden de un experto en la materia y tienen carácter dogmático. Nada más lejos de la realidad.

Hecha la pertinente aclaración (que me ayuda a evitar el llamado *síndrome del impostor*), planteo en forma de interrogante el tema que traigo a debate en este número cero y que está en consonancia con los inusuales acontecimientos que nos está tocando vivir en las postrimerías del primer cuarto del siglo XXI, marcado entre otros aspectos por los conflictos bélicos a gran escala, el ascenso del neofascismo, el auge de la Inteligencia Artificial y los *chatbots*, la adicción compulsiva a las redes sociales, la utilización del miedo y la desinformación como arma política, el aumento de la precariedad laboral, la dificultad de acceso a la vivienda, la gradual depauperación de los servicios públicos, el crecimiento de los problemas de salud mental, el negacionismo ante la evidente amenaza del cambio climático, etc. Honestamente, el panorama no es muy alentador. ¿Cómo formar profesionales de la educación en tiempos tan convulsos?

2. AVANZAR A TIENTAS EN LA MODERNIDAD GASEOSA

Estamos a punto de cumplir los primeros 25 años del tercer milenio y el futuro es más incierto e impredecible que nunca. Si a comienzos del año 2000 el sociólogo Zygmunt Bauman acuñaba y popularizaba el término “modernidad líquida” para referirse, de

manera metafórica, a un contexto sociohistórico caracterizado por la fragilidad de los vínculos sociales, la ausencia de patrones definibles y la necesidad de adaptación a un mundo en constante transformación (Bauman, 2002), en el año 2025 podemos decir que ese estado líquido ha mutado a uno *gaseoso*, tal y como apuntan autores como Royo (2017), Scolari (2020) o Lapoujade (2022). Los cambios son tan drásticos y se producen a un ritmo tan vertiginoso que resulta prácticamente imposible atisbar el horizonte a corto/medio plazo e intentar augurar los sucesos que ocurrirán a lo largo de las próximas décadas — el 2035 o el 2045 son fechas que parecen tan lejanas e inalcanzables que los pronósticos se difuminan—. Es más, si hacemos un ejercicio de prospectiva, comprobaremos que la *bruma* que nos rodea es tan densa que ni siquiera podemos visualizar con claridad qué pasará en el próximo lustro. Y para muestra, un botón: ¡Cómo íbamos a imaginar que en apenas cinco años, los gobiernos de buena parte de los países del mundo pasarían de comprar vacunas para salvar la humanidad de una pandemia, a comprar armas para acabar con ella en una hipotética, aunque plausible, tercera guerra mundial!¹

Desde mi punto de vista, lo más preocupante de esta desconcertante coyuntura general es que valores universales que hasta hace relativamente poco parecían gozar de un cierto grado de solidez, consistencia y aceptación social, como el pacifismo, el ecologismo, el feminismo, la atención a la diversidad, la lucha contra el hambre, la pobreza, la exclusión, la discriminación, etc., se estén *evaporando* delante de nuestras narices sin que hayamos podido reaccionar a los mecanismos de manipulación mediática que han instalado de forma subrepticia la idea de que luchar por defender los derechos de las personas más vulnerables es “activismo radical” —o ideología *woke* (¿?)— mientras que luchar por blindar los privilegios de los que disfrutaban ciertas élites es “defender la libertad”, apuntalando las bases que sostienen un sistema capitalista en inminente riesgo de colapso. Probablemente, esta sea la consecuencia de haber ignorado durante más de medio siglo la advertencia que nos legó el icónico Malcolm X antes de ser salvajemente abatido a tiros: “si no estáis prevenidos ante los medios de comunicación, os harán amar al opresor y odiar al oprimido”.

Ciertamente, causa una mezcla de estupor y temor constatar que los consensos mínimos sobre la importancia que tiene cuidar *lo colectivo* para nuestra propia supervivencia como especie han saltado por los aires a base de denigrar virtudes como la solidaridad y la fraternidad —¡jojo, porque hoy en día cualquier acto bondadoso será calificado despectivamente como un gesto de ingenuidad o “buenismo” pueril!—, y que el vacío resultante esté siendo ocupado progresivamente por una corriente de pensamiento “malista” que ensalza el individualismo, el egoísmo, el narcisismo y la ostentación de acciones tradicionalmente reprobables que, de repente, se han vuelto admisibles, como culpar al pobre de su pobreza o al desgraciado de su desgracia (Entrialgo, 2024). En definitiva, la crueldad y la vileza enmascarada de supuesta incorrección “canallita” y transgresora².

Amparados en este latrocinio, ya no sorprende que haya gobernantes o dirigentes políticos a uno y otro lado del charco que se atrevan a afirmar que la justicia social “es aberrante” o que se trata de “un invento de la izquierda para promover el rencor y la envidia”³. ¿Qué ha pasado en los últimos años para que partidos que defienden abiertamente la ideología fascista tengan el mismo grado de legitimidad que el resto de

¹ Núñez Villaverde, J. A. (10 de abril de 2025). El rearme mundial, imparable y contraproducente. Equal Times.

² Si defender la dignidad de las personas más vulnerables es motivo de burla, entonces el problema no es el exceso de corrección, sino la escasez de empatía.

³ Coto, S. (30 de junio de 2024). A vueltas con la justicia social: el desprecio de Milei y Ayuso a un “monstruo” que aboga por la igualdad de oportunidades. Huffpost.

las fuerzas democráticas, llegando incluso a alcanzar el poder con mayorías absolutas, y que el antifascismo se presente ante la opinión pública como un posicionamiento *polarizado*? ¿Acaso puede ser igualmente respetable defender el odio que la convivencia pacífica? ¿Debe tener la misma consideración una persona que se declare orgullosamente machista, racista, sexista, clasista, homófoba, etc., que quien muestre un posicionamiento ideológico completamente contrario? ¿Dónde ha ido a parar el sentido común y la humanidad?

Soy consciente de que en el imaginario popular tiene mucha fuerza el aforismo que afirma que *en el equilibrio está la virtud*, y reconozco que el proverbio aristotélico puede aplicarse perfectamente en muchos ámbitos de la vida, pero hay otros en los que no cabría discusión alguna —como en todo lo relativo a la defensa de los Derechos Humanos—, porque es evidente que la virtud está sólo en un lado de la balanza. Sin embargo, como resultado de esta perversa neutralidad disfrazada de “equidistancia”, no es de extrañar que estemos asistiendo de manera impasible al cometimiento de un genocidio contra el pueblo palestino por parte del gobierno sionista de Israel, con el apoyo nada velado de Estados Unidos y la indiferencia hipócrita de los países que conforman la Unión Europea⁴; o que la ciudadanía española tolere que un tertuliano de un programa de televisión emitido en *prime time* proclame, con absoluto descaro, que “todo lo que hay alrededor de Israel no es democrático ni libre. Son putos terroristas. Basura humana que, para mí, debería ser exterminada” (sic)⁵, por supuesto, con la connivencia de un presentador obviamente escorado a la derecha, que no solo da pábulo a este tipo de declaraciones, sino que además se erige como adalid de la libertad de expresión y se queja continuamente de que “en este país ya no se puede decir nada”. En fin.

3. ¿NADAR A CONTRACORRIENTE O ACEPTAR LA DISTOPÍA?

Ante este paisaje tan desolador, aquellos/as que nos dedicamos a la formación de profesionales de la educación tenemos la difícil papeleta de educar para la paz y abogar por la construcción de una ciudadanía crítica. Con el sonido de las bombas como ruido de fondo, las múltiples estrategias de adocenamiento cultural y la preocupante expansión de los movimientos reaccionarios a lo largo y ancho del planeta, este cometido parece una broma o una entelequia. El desafío es similar a tener que alcanzar una orilla que cada vez se aleja más, nadando a contracorriente y con un brazo atado a la espalda. ¿Cómo afrontar nuestra labor cuando descubrimos que estamos inmersos/as en un mar de continuas contradicciones? ¿Con qué actitud encarar esta extenuante misión si escuchamos a J. D. Vance, el Vicepresidente del país más poderoso del mundo, afirmar públicamente que “es preciso atacar con agresividad a las universidades” y que “los profesores son el enemigo”?⁶ ¿El enemigo de quién o de qué?

En este sentido, creo que no voy a descubrir el fuego si reconozco que el actual sistema educativo está supeditado al sistema económico imperante (Díez-Gutiérrez, 2025)

⁴ Lo que está sucediendo en Gaza es tan aterrador que desplaza otras acciones deleznales que estén ocurriendo actualmente. El mismo día que estoy sentado delante del ordenador, tecleando estas palabras frente a la pantalla, leo en la prensa que “el ejército israelí ordena disparar a los gazatíes en repartos de comida” (Diario Público, 27 de junio de 2025), una atrocidad más que sumar al bombardeo deliberado de colegios, hospitales y campos de refugiados repletos de personas inocentes, incluidos ancianos, mujeres y niños. Un acto tan despreciable e inhumano que no existen calificativos para definirlo.

⁵ La barbaridad de un tertuliano de Iker Jiménez en Cuatro (Diario Público #Tremending, 23 de septiembre de 2024).

⁶ Discurso pronunciado en la II Conferencia Nacional Conservadora, en noviembre de 2021. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Ott_iPswT8

y que cualquiera que muestre oposición a este paradigma hegemónico se convierte, de repente, en alguien sospechosamente subversivo. Así las cosas, la finalidad implícita no es educar para cuestionar y transformar el sistema capitalista, neoliberal y mercantilista, sino educar para procurar encajar en él y tratar de sobrevivir en las mejores condiciones posibles, a costa —o gracias— al sufrimiento de los demás (esto incluye entender que hay determinadas guerras que funcionan como potenciales revulsivos económicos y que no deben discutirse bajo ningún concepto)⁷. Asumir y consolidar el modelo establecido es el objetivo que se persigue sin ambages y que, incluso, se anuncia a los cuatro vientos bajo el eslogan de preparar a las nuevas generaciones para el futuro, como si el futuro no estuviese siendo diseñado desde el presente a medida de los intereses de las grandes oligarquías...

Ya nos recordaba el filósofo británico Mark Fisher, rescatando una sentencia atribuida tanto a Fredric Jameson como a Slavoj Žižek, que “es más fácil imaginar el fin del mundo, que el fin del capitalismo” (2016, p. 22), una idea que se ve reforzada constantemente no solo mediante los mensajes que emiten los medios de comunicación convencionales, sino también a través de la ficción, ya que la mayoría de las películas, series, cómics, libros, videojuegos, etc., que inundan el mercado del ocio nos invitan a aceptar la distopía con total resignación, cercenando la posibilidad de imaginar un futuro alternativo en el que merezca la pena vivir y por el que merezca la pena luchar. Desde esta lógica determinista, se procura igualmente que los/as aspirantes a profesionales de la educación “aprendan” durante su paso por la universidad a legitimar la opulencia y la desigualdad, asumiendo como algo natural e inevitable la máxima hobbiana de que “el hombre es un lobo para el hombre”, y que las leyes que rigen la vida en sociedad no deben diferir mucho de la ley de la selva, en la que las especies más fuertes tienen libertad para hacer valer su poder y ejercer dominio sobre las débiles. Si este pensamiento no se cuestiona y se confronta desde las Facultades de Educación, es muy probable que el profesorado en formación interiorice que su función se limita únicamente a impartir una serie de materias curriculares y emitir las calificaciones correspondientes, anestesiando las conciencias y contribuyendo a la estratificación social mediante prácticas “darwinistas” que justifican la división entre ganadores y perdedores (Sandel, 2020).

4. LA NECESIDAD DE CONSTRUIR UNOS PRINCIPIOS FARO

En este punto de la disertación, retomo la cuestión que abría el texto y sustituyo el adverbio “cómo” —que aparecía en la frase inicial para dotarla de cierto tono de exasperación, no como reclamo a recibir respuestas de tipo técnico o procedimental—, por el interrogativo “por qué”. El objetivo es que la pregunta interpele directamente a quienes nos dedicamos a ello desde las universidades y nos invite a encontrar razones de peso para continuar desarrollando esta encomiable labor de forma consciente y comprometida. Así pues, ¿por qué formar profesionales de la educación en tiempos tan convulsos?

Replanteo la cuestión por tres motivos fundamentales: en primer lugar, porque llevo tiempo defendiendo que los posicionamientos educativos tienen más que ver con las creencias que con las ciencias —y cuando aludo al término, no lo hago desde una acepción mística, religiosa o espiritual, sino completamente racional—, subrayando la importancia que tiene ser fieles a unas convicciones éticas que nos permitan actuar de manera coherente, uniendo pensamiento, sentimiento y acción; en segundo lugar, porque

⁷ La palabra “determinadas” no aparece por casualidad en la frase, ya que hay guerras que serán duramente criticadas por los gobiernos mundiales y otras que serán ignoradas, defendidas o aplaudidas fervorosamente, dependiendo de los países en conflicto y de los beneficios que se esperen obtener tras el derramamiento de sangre.

precisamente en momentos de enorme desconcierto, incertidumbre y confusión vital, considero más necesario que nunca alegar unas motivaciones intrínsecas y aferrarse a ellas como anclaje para evitar dejarse llevar por los vaivenes, las tensiones y las presiones sociales; en tercer lugar, porque si no lo hacemos nosotros/as, serán otros/as quienes lo hagan (Díez Gutiérrez y Jarquín Ramírez, 2025). Y, desgraciadamente, ya estamos presenciando algunas injerencias en las universidades que resultan ser verdaderamente abyectas⁸.

Por todo lo dicho, destaco la necesidad de que aquellos/as que nos dedicamos a la formación del profesorado en un escenario hostil, como el presente, hagamos el esfuerzo de construir unos *principios faro* que, a modo de analogía, puedan “alumbrar” cuando la oscuridad circundante nos impida ver con claridad, al igual que las torres situadas en los litorales marítimos sirven de guía en plena noche para que los barcos no se estrellen contra las rocas y puedan navegar hacia rutas seguras. Sin ellos, cualquier docente corre el riesgo de caer en el nihilismo (nada de lo que hacemos en las aulas tiene sentido para transformar la realidad) o en el totalitarismo (es más cómodo y seguro seguir las directrices establecidas por quienes detentan el poder).

Evidentemente, corresponde a cada profesor/a conformar sus propios *principios faro*. En cualquier caso, la clave reside en tener presentes los tres valores universales que han sido objeto de reflexión desde la antigüedad (y que Platón llegaría a considerar “transcendentales”): verdad, bondad y belleza. Esos criterios deben ser nuestros asideros, hoy y siempre. Frente a la mentira y la desinformación, *verdad*; frente a los discursos de odio y la violencia, *bondad*; frente a la desilusión y la desesperanza, *belleza*. ¿Acaso hay llamas que arrojen más luz?

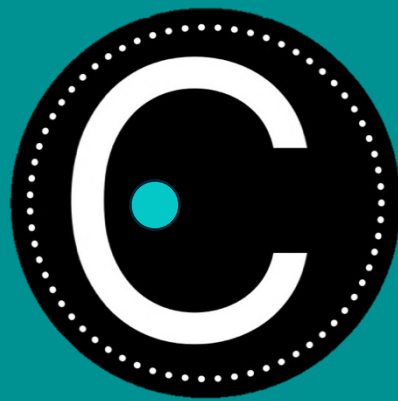
5. A MODO DE CIERRE INCONCLUSO

Sin duda, el reto que tenemos por delante no es sencillo y es comprensible que aparezcan momentos de desaliento. Por eso es tan importante el debate y el intercambio de ideas entre compañeros/as. En medio de tanta “cacofonía digital”, tantas discusiones intrascendentes y tanta *opinología* vacua, es de agradecer que existan espacios propicios para la conversación escrita y la reflexión serena, tranquila, sosegada. Necesitamos lecturas que funcionen como una sesión catártica, pero también como un abrazo amistoso; palabras que emocionen y reconforten —también que provoquen y revuelvan—, voces cómplices que nos recuerden que no estamos solos/as en la tarea de formar profesionales de la educación y que compartimos las mismas tribulaciones, aunque cada cual las afronte de manera distinta. Por este motivo, cierro el escrito pero no el diálogo, ya que la intención es enriquecer el texto con nuevas aportaciones que amplíen la perspectiva. Ahora abro el debate y paso el testigo a quien quiera pronunciarse sobre algunos de los aspectos recogidos (o no) en estas páginas, las cuales simbolizan los primeros pasos de un sendero que no sabemos exactamente a dónde nos conduce, pero que, a buen seguro, será gratificante transitar. Hagamos de esta sección algo vivo y estimulante.

⁸ Marco, L. (9 de julio de 2025). El Gobierno de Mazón veta en la formación de profesores los cursos de Antifascismo y Memoria Democrática. *elDiario.es*.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España, S. L.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). *Emprendimiento o emprendedurismo educativo. Educar en las reglas del capitalismo: la nueva guerra cognitiva*. Miño y Dávila.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Jarquín-Ramírez, M. R. (2025). *No pasarán. Por qué la extrema derecha quiere controlar la educación pública y qué hacer para defenderla*. Plaza y Valdés.
- Entrialgo, M. (2024). *Malismo. La ostentación del mal como propaganda*. Capitán Swing.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Lapoujade, M. N. (2022). *Perspectivas de la imaginación. Las sociedades gaseosas*. UNAM.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma Editorial.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Scolari, C. A. (2020). *Cultura Snack*. La Marca.



*Aquí no curamos la locura
educativa...
la analizamos, la escribimos
y la publicamos*
