

## Editorial:

### Hacia una Formación Crítica del Profesorado

Ana Irene Pérez Rueda  
Ángel Méndez Núñez  
María Angélica Suavita Ramírez  
Irene Moreno Medina  
Guillermina Belavi  
Universidad Autónoma de Madrid

*Los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social. (Giroux, 1990, p. 214)*

La estructura hegemónica sobre la que se edifica nuestra sociedad es una prisión. Tal es así que “la cultura en la que vivimos es, quizá, la más claustrofóbica de cuantas han existido antes. En la presente cultura de la globalización, [...] no hay atisbo de ningún otro lugar o de ninguna otra modalidad” (Berger, 1999, p. 3). El capitalismo –presente en todas las esferas sociales– pone en marcha toda la maquinaria a su alcance para la preservación de su modelo de dominación intelectual y cultural a través del tecnicismo neoliberal, presentándose como la opción necesaria, sin posibles alternativas ni esperanza alguna de cambio. Un mundo en llamas carente de horizonte donde instaurar nuevas formas hegemónicas de control y dominación social, no tanto por medio de la coerción como “gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante” (McLaren, 1984, p. 276).

De este modo, en “un tiempo que es testigo de la progresiva absorción de la pedagogía para el provecho de los procesos productivos del capitalismo avanzado” (McLaren, 2001, p. 42), donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013, p. 14), y con las teorías de la reproducción como telón de fondo, es primordial insistir en la idea de que, frente a estos supuestos, es posible vislumbrar planteamientos pedagógicos contrahegemónicos y de resistencia. Planteamientos que conciben la escuela como un espacio político (Flecha y Villarejo, 2015; Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1986; McLaren, 1984), en ningún caso neutral, “que sirve a determinados intereses mientras que excluye y rechaza activamente otros” (Smyth, 1991, p. 293). Frente a las propuestas y análisis positivistas, ahistóricos, despoltizados y aparentemente neutrales empleados por las formas de instrucción escolar actuales, encontramos planteamientos críticos que tratan de proporcionar rumbo histórico, cultural, político y ético (Apple, 1997; Freire, 2005, 2012; Giroux, 2003) y que, con la justicia social en el horizonte, desnaturalizan las injusticias para concebirlas como construcciones socio-históricas contra las que luchar

---

Contacto: [riejs-gice@uam.es](mailto:riejs-gice@uam.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

desde los centros escolares. Para ello, los y las docentes han de retomar el trabajo intelectual como una destreza política y social que llevan consigo para transformar las tradiciones dominantes. Al politizar la idea de enseñanza desde una perspectiva transformadora que hace frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad” (McLaren, 1984, p. 293), se cuestionan las costumbres y condiciones históricas que han impedido que las escuelas y los maestros y maestras asuman su potencial de reflexión y acción social. Mas ¿en qué medida contribuye la actual formación del profesorado a una educación para la justicia social?

Como no podía ser de otra manera, el discurso y la lógica capitalista penetran en la práctica educativa diaria e impregnan la educación de una racionalidad técnica que tiende a simplificar la realidad escolar por medio de estrategias supuestamente objetivas. Sin embargo, detrás de una aparente neutralidad ideológica, se esconden herramientas políticas de corte neoliberal que acaban por modificar la práctica educativa, las relaciones de poder dentro de las escuelas y la identidad del profesorado (Ball, 2003). La racionalidad técnica implica además una determinada división laboral de la educación: mientras que pedagogos y pedagogas actúan como expertos, los maestros y maestras se convierten en meros ejecutores. Frente a un modelo docente donde prime el desarrollo de los educandos en torno a fines democráticos, críticos y emancipadores, el enfoque tecnocrático propicia el empobrecimiento del profesionalismo docente y la pérdida del compromiso personal, cultural y político por la educación (Luengo y Saura, 2013). De este modo, el capitalismo no solo cambia lo que hacemos, sino que llega a modificar nuestra “identidad social”: quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser. Actualmente,

*la educación del profesorado constituye un conjunto de prácticas institucionales que raramente dan como resultado la radicalización de los profesores. Los programas para la educación del profesorado sólo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora. Si (y cuando) los profesores deciden efectivamente comprometerse en formas de política radical, ello sucede siempre años después de haber abandonado los centros de formación del profesorado. (Giroux, 1990, p. 212)*

En otras palabras, dentro de una educación de carácter tecnocrático la misión del docente no transgrede la reproducción y consolidación de instruir al alumnado por medio de estrategias de control. Así, la formación de los y las docentes –centrada en el dominio de áreas de asignaturas y métodos de enseñanza– está destinada a forjar técnicos despolitizados, acrílicos y falsamente objetivos, condenados a llenar los recipientes que supuestamente conforman los educandos, en vez de prender la mecha del camino emancipatorio.

En este sentido, cabe recordar los análisis de Gramsci (1976) y Althusser (1989) acerca del papel que cumplen los intelectuales en el mantenimiento de la ideología hegemónica. Para el primero, maestros y maestras son intelectuales orgánicos que actúan como “delegados” del grupo dominante, contribuyendo tanto a la obtención del consenso “espontáneo” de las masas en torno a las formas de vida hacia las que el grupo dominante orienta –gracias al prestigio derivado de su estatus y su función– como al disciplinamiento de aquellos individuos o grupos que no ofrecen dicho consentimiento. Posteriormente, Althusser distingue entre el aparato represivo del estado, que funciona principalmente por medio de la violencia, y el aparato ideológico del estado, que aunque puede recurrir también a esta, ejerce su poder fundamentalmente a través de la ideología, una ideología que es la de la clase dominante. Puesto que la escuela es el aparato

ideológico central de las sociedades modernas, los y las docentes sirven al sometimiento de las nuevas generaciones actuando, en palabras de Althusser, como funcionarios de la superestructura, sumos sacerdotes de la ideología dominante. Si bien confiamos en las buenas intenciones de los futuros maestros y maestras, dudamos de que la formación universitaria les permita tomar conciencia del papel que desempeñarán en favor de la ideología hegemónica. Asimismo, en la medida en que las clases más desfavorecidas están en inferioridad de condiciones para el acceso a la universidad, puesto que tienen un menor dominio del código elaborado, legitimado por la clase dominante y necesario para prosperar en el sistema educativo (Bernstein, 1993), es muy probable que la mayor parte de futuros docentes pertenezcan a sectores de la población que carecen de la vivencia directa de la opresión que podría impregnar sus prácticas de voluntad revolucionaria.

Frente a estos dictados, voces esperanzadoras plantean que el profesorado puede ayudar “a desvelar y sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 278), en tanto en cuanto “toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (McLaren, 1997, p. 49). La labor de educadoras y educadores no radica únicamente en el lenguaje de la crítica. Este debe ser conjugado con un lenguaje de posibilidad que presente alternativas pedagógicas capaces de dismantelar –fuera y dentro de las escuelas– las estructuras mismas de los sistemas dominantes. Sin embargo, solo es posible imaginar y referirnos a otras realidades cuando tenemos acceso a un código elaborado, que nos permite desligarnos del contexto concreto e inventar nuevos significados (Bernstein, 1993). Mas, si concebimos a los y las docentes como técnicos que aplican lo que otros pensaron, su formación quedará limitada a orientaciones restringidas, a significados muy directamente relacionados con su base material, lo que generará a su vez formas de pensamiento muy conservadoras y convenientes a los grupos dominantes. Por tanto, tomando el camino de la lucha por la justicia social, la formación docente debiera desarrollar un profesorado capaz de retomar el trabajo intelectual al servicio de la visión emancipatoria, “de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes” (Chomsky, 1969, p. 11) y de “cuestionar la autoridad y de negarse a actuar en contra de su propia experiencia y juicio” (Kohl, 1983, p. 30).

Partiendo de las premisas anteriores, es imperativo concebir la enseñanza como un proceso cultural e histórico en el que se establecen relaciones asimétricas de poder (McLaren, 1997). De un modo u otro, y en torno a una racionalidad emancipadora, dicho proceso incita a cuestionar todo aquello que es opresivo y restrictivo mientras alienta la praxis liberadora. En definitiva, la formación crítica del profesorado pasa por estimular la “sensibilidad afectiva de los estudiantes, así como dotarlos de un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social a fin de truncar el poder y la práctica del capital en sus articulaciones” (McLaren, 2001, p.145). En esta línea –señala Lombardi (1972, p. 47)–, “no todo maestro es, como tal, educador, sino que es maestro sólo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva”. Actualmente, a la hora de reformular la formación del profesorado, es importante asumir una postura desde la izquierda radical que no busque tanto alcanzar mayor eficacia escolar como invocar “el lenguaje de la crítica, la autorreflexión y el acoplamiento de teoría y práctica” (Giroux, 1990, p. 213). Si en vez de llegar a la raíz del problema, adoptamos una postura reformista –desarrollando únicamente una denuncia verbal de las injusticias pero

dejando intactas las estructuras sociales existentes (McLaren, 2001)–, corremos el riesgo de llevar a cabo un acuerdo irracional entre las reformas y los intereses del capitalismo.

Conscientes de la importancia del tema, dedicamos este monográfico a la formación del profesorado para la justicia social. Abre la sección Kenneth Zeichner, quien, como es usual, sorprende con un profundo análisis sobre elementos propios de la formación del profesorado y, en particular, sobre el pilar que en ella constituye la justicia social. En su artículo “*Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0*”, Zeichner hace un recorrido por los diferentes programas de formación de profesorado, algunos condenados a desaparecer a causa de su obsolescencia y otros que surgen vislumbrando nuevas maneras de formar en justicia social. La coherencia que debe existir entre lo que se proponen en teoría los programas y la práctica exige una preparación del profesorado dentro de un ambiente en el que vivencien los valores inherentes a la justicia social y se apropien de estos, con miras a multiplicarlos en su futuro quehacer como docentes. Esta potente idea que bien podría asociarse a la propuesta de Murillo y Hernández-Castilla (2014), en cuanto se refiere a la acción de educar no solo “para” la justicia social sino “desde” la justicia social, es especialmente interesante. Una sugerente mirada al panorama actual de la formación de profesorado en los Estados Unidos.

David Lee Keiser enmarca su reflexión en el actual clima social y político de los Estados Unidos. En su artículo “*Formación del profesorado y justicia social en el siglo XXI: Dos conceptos controvertidos*”, se pregunta si, en este contexto, puede pensarse que la justicia social y la formación del profesorado son conceptos compatibles o si su relación es simplemente una quimera educativa. Para dar respuesta a esta pregunta inicial, presenta algunas definiciones de ambos términos, pues sostiene que se trata de “conceptos esencialmente controvertidos”. Keiser indica que la situación estadounidense actual exige que esta relación ocupe un lugar destacado en la educación pública, pero reconoce que, en términos macro, es improbable que así sea. Si bien la situación puede cambiar más adelante, en lo inmediato no cabe esperar que estos términos se relacionen en el marco de las políticas educativas, al menos siendo fieles a su verdadero significado. En estas circunstancias, la compatibilidad de la relación en el nivel micro es no solo posible sino que es fundamental. Para Keiser, es importante que la formación de profesorado se comprometa tanto a trabajar sobre concepto de justicia social como a generar una práctica real en todos los contextos posibles. Existen razones para enseñar de forma socialmente justa, pues la creación de una comunidad de aula y el éxito académico dependen en gran parte del trato justo hacia todos los sujetos que aprenden. Asimismo, Keiser defiende que, por medio de la creación de oportunidades de aprendizaje justas y equitativas, los docentes y los formadores de profesores pueden allanar el camino para futuras políticas y organizaciones educativas que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes de la educación pública estadounidense con independencia de su raza, género o estatus socioeconómico.

En el artículo “*Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía*”, Ricardo Cuenca, Sandra Carrillo y Luciana Reátegui nos acercan a la realidad de Perú. Tras una aproximación a los últimos acontecimientos políticos del país, así como a sus leyes educativas, los autores nos exponen los resultados obtenidos a través de la investigación que hacen desde el marco del proyecto de investigación «Trayectorias educativas, juventudes y desigualdades

sociales», cuyo enfoque metodológico es cualitativo y con un acercamiento desde la teoría crítica. En Perú se tomaron medidas desde el Ministerio de Educación para incluir valores de democracia y ciudadanía en el currículum. Por ello, se ha utilizado la formación de profesorado como una herramienta para acercar a los centros educativos este tipo de valores. Además, los autores hacen un análisis de los veinte años anteriores en los que se han dado diversas opiniones sobre la formación de profesorado (en educación primaria) desde la perspectiva de democracia y ciudadanía. Finalmente, el artículo nos invita a reflexionar sobre el cambio necesario para formar no solo al profesorado sino también a la ciudadanía.

En el artículo de César Peña-Sandoval y Carmen Montecinos, *“Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica”*, se argumenta la importancia de preparar profesores chilenos para enseñar desde una perspectiva de justicia social. Tras presentar las características del sistema escolar en Chile (altos índices de segregación social e inequidad), examina diferentes modelos teóricos para la formación inicial de profesores desde una perspectiva de justicia social y se centra en el propuesto por Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016). Desarrolla las características de este modelo que defiende cuatro temáticas a incluir en un currículum para la formación docente desde una perspectiva de justicia social. La primera atiende al fomento de la conciencia de las desigualdades, buscando situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis estructural. La segunda requiere desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades. La tercera contempla las expectativas académicas y el uso pedagógico del conocimiento del contexto, fomentando una enseñanza que tenga altas expectativas en los estudiantes y que capitalice su cultura, lengua e identidad. Finalmente, integra las perspectivas marginalizadas y enfrenta de manera explícita los temas de equidad y poder. El artículo trabaja sobre las implicaciones de este modelo para la práctica docente, para lo que ejemplifica, a través de un relato de caso, cómo se pueden desplegar estas dimensiones en el aula secundaria. Concluye con una reflexión sobre cómo la formación inicial de profesores puede generar experiencias que propicien en los futuros maestros la capacidad para entender las desigualdades estructurales que dificultan el éxito académico de estudiantes en situaciones de marginalidad, incorporando a las comunidades marginalizadas y los conocimientos que ellas han desarrollado en el diseño de un currículum y una pedagogía culturalmente relevantes que propicien altas expectativas de aprendizaje.

Desde la Universidad de California, Cristian Aquino-Sterling, Fernando Rodríguez-Valls y William Zahner abordan cuestiones relativas a la diversidad en el aula en Estados Unidos y la necesidad de preparar a una nueva generación de maestros que pueda aportar significativamente a la equidad educativa, mediante lo que denominan un “modelo pedagógico equitativo”. En su artículo *“Hacia una cultura discursiva en el salón de clases de matemáticas en la secundaria: Capacitación docente para la equidad en la enseñanza de estudiantes bilingües emergentes”*, los autores exponen cómo fenómenos sociales, entre los que se encuentra la migración, convierten el aula de matemáticas en un aula cada vez más diversa, con grupos que presentan necesidades lingüísticamente diferentes. Una de las reflexiones principales recae sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que debe tener un profesor para enfrentarse con éxito a las necesidades de su clase y de sus estudiantes, así como en la pertinencia de formar a los profesores para el trabajo en contextos lingüísticos diversos. Particularmente, la comunicación en matemáticas se ha venido estudiando desde hace algún tiempo, otorgando relevancia a acciones de los

estudiantes tales como comunicar su pensamiento matemático y argumentar sus ideas matemáticas, trascendiendo el aprendizaje de palabras meramente técnicas. En este orden de ideas, en el artículo se sugiere un enfoque fundamental para pensar la educación en un marco de justicia social, basado tanto en el lenguaje matemático como en las prácticas discursivas relacionadas, de tal manera que se posibilite la igualdad de oportunidades, y sin olvidar que desde el lenguaje también se estructuran la equidad y las desigualdades.

En “*Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado*”, Carmen Sepúlveda-Parra, Víctor Brunaud-Vega y Camila Carreño González presentan los resultados obtenidos en Santiago de Chile en el marco de una investigación cualitativa realizada durante cuatro años. En ella se pretendía conocer la representación de la justicia social en alumnado de enseñanza media, así como averiguar si el equipo docente se involucra en dicha representación. Los autores concluyen que es esencial que la formación de profesorado se actualice asumiendo un enfoque de justicia social, pues la representación que tiene el alumnado de este concepto forma parte de aquello que es transmitido por los docentes. A fin y al cabo, la formación docente es esencial no solamente para favorecer prácticas que tengan valores relacionados con la justicia social, sino para además fomentar el vínculo entre universidades y centros educativos, trabajando de manera cooperativa y democrática para poder desarrollar contextos de aprendizaje de calidad, inclusivos, equitativos y justos.

Por último, Miguel Ángel Olivo Pérez, en su texto “*La performance de los docentes en la idea de justicia: Elementos para una crítica de la doctrina moral de su trabajo*”, pone en cuestión, a partir de la idea de justicia de Alain Badiou, la moral doctrinaria que subyace en el trabajo de los docentes de educación básica. La división del trabajo y la consiguiente burocratización imponen una doctrina moral a los docentes que responde a una concepción esencialista de los ideales, como si estos fuesen algo objetivo y el desafío fuese la constante e inútil tarea de intentar adaptar la realidad a ellos. Olivo Pérez sostiene, en cambio, que analizar el trabajo docente desde el punto de vista de su *performance* implica considerar que esta doctrina moral es susceptible de cambios, pues, por mucho que sea elaborada por expertos, se encuentra siempre desbordada por la situación en la que se aplica. Es preciso, por lo tanto, atender a aquello que surge *in situ* en la enseñanza-aprendizaje y que no fue previsto por los expertos. Para esto, y tras presentar la filosofía de la canallada (Jacques Lacan), Olivo Pérez alude al concepto de justicia en Badiou: la justicia de la igualdad de los cuerpos con ideas propias. Según esta concepción no existe una justicia, ni siquiera justicias ideales, sino justicias en ejercicio, que solo se pueden dilucidar mediante el análisis de situaciones. El rechazo a los esencialismos instala la prioridad de los principios en la subjetividad, de manera que los principios son considerados en situación y no como postulados *a priori*. Llama a atender a lo acontecimental en la educación, pues es aquí donde los sujetos pueden ejercer la libertad de elegir en qué principios participar y atenerse a la consiguiente disciplina que les permita sostenerse en ellos. Esta perspectiva enfatiza la libertad que, ínsita en la decisión, el pensamiento y la acción, exige posicionarse ante las situaciones siempre nuevas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación). En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-152). Ciudad de México: Siglo XXI
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Berger, J. (1999). Against the great defeat of the world. *Race & Class*, 40(2-3), 1-4.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Buenos Aires: Galerna.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Kohl, H. (1983). Examining closely what we do. *Learning*, 12(1), 28-30.
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- Luengo Navas, J. y Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.