

3



# *Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical*

*Regulation of teacher training and professionalisation in England: implications for professional autonomy and trade union action*

**Mónica Torres Sánchez \***  
**Sebastián Ortiz-Mallegas\*\***  
**Isabel M<sup>a</sup> Grana Gil\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.44.2024.37941

**Recibido: 14 de julio de 2023**  
**Aceptado: 16 de octubre de 2023**

\*MÓNICA TORRES SÁNCHEZ: Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE en la Universidad de Málaga, España. En la actualidad, está trabajando líneas de investigación relacionadas con las políticas y las reformas educativas de la formación profesional y la participación social y asociativa del profesorado desde una perspectiva comparada e internacional. **Datos de contacto:** E-mail: motorres@uma.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

\*\*SEBASTIÁN ORTIZ MALLEGAS: Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Doctorante en Ciencias de la Educación Universidad de Granada, España. Profesor asociado del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Sus líneas de investigación se han centrado en los procesos psicosociales en el ámbito educativo, vinculados a movimientos docentes, subjetividades del profesorado y convivencia escolar. **Datos de contacto:** E-mail: sebastian.ortiz@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

\*\*\* ISABEL GRANA GIL: Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga. En la actualidad está trabajando en la visibilización de las docentes en España durante los siglos XX y XIX. **Datos de contacto:** Email: imgrana@uma.es. ORCID: <http://ORCID.org/0000-0002-4239-8649>.

## Resumen

Los procesos de reforma global plantean una serie de desafíos para los sistemas escolares, uno de ellos es la formación y profesionalización docente. Estos desafíos han implicado un proceso de confrontación de ideales y comprensiones sobre el oficio del profesorado, que evidencian el interés de distintos agentes por su regulación y control. Inglaterra ha sido uno de los países pioneros en instalar regulaciones sobre la formación y profesión docente basada en un modelo de mercado que se ha ido posteriormente transfiriendo a otros países. En este contexto, y desde el marco de la sociología de las profesiones, analizamos las principales características del modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, incluyendo los ejes de formación inicial, regulaciones de los mercados laborales y división social del trabajo. Profundizamos, además, en la propuesta que los principales sindicatos docentes construyen en torno a ella a través de su participación en la formación continua. El modelo de profesionalización docente inglés se instala en un importante acuerdo entre distintos sectores políticos, conservadores y progresistas, consensuando la idea de que la docencia es una profesión posible de ser evaluada y cuya acción está centrada en el trabajo práctico. Esto desconocería otros ámbitos de la profesionalización como la investigación sobre la práctica y la reflexión de las propias concepciones docentes. En este ámbito, los sindicatos mayoritarios participan en la formación profesional, ofertando cursos y capacitaciones sobre diversas temáticas. Su propuesta se sustenta en una formación sobre la práctica, además del desarrollo de un modelo de activismo en el trabajo que parece ser relevante para el propio objetivo sindical. El modelo inglés se articula en torno a los principios del mercado que flexibiliza las condiciones para el ejercicio profesional, al mismo tiempo que ejerce un control externo basado en evaluaciones vinculadas a estándares profesionales del ejercicio práctico.

*Palabras clave:* Profesión docente; Política educativa; Formación continua; Sindicato de profesores; Sociología de las profesiones; Inglaterra

## Abstract

School systems are faced with a series of challenges, one of which is teacher training and professionalization. These challenges have involved a process of confrontation between ideals and understandings of the teaching profession, which has led to the interest of different agents in regulating and controlling it. England has been a pioneering nation in implementing regulations on teacher training and the teaching profession based on a market model, which was subsequently transferred to other nations. Within the context of a sociological perspective on the professions, we analyze the principal characteristics of the regulation model of the teaching profession in England, including the axes of initial training, labour market regulations, and the social division of labour. Furthermore, the proposal that teacher unions build around it through their participation in in-service training is explored in depth. The English model of teacher professionalization is anchored by a significant agreement among diverse political factions, including conservative and progressive, who have come to a consensus on the notion that teaching is a profession that can be evaluated and whose focus is on practical work. This would ignore other areas of professionalization, such as research on practice and reflection on teachers' own conceptions. The majority of trade unions are involved in vocational training, offering courses and training on various topics. Their approach is grounded in practical training and the development of a model of activism at work. The English model is founded on market principles, which facilitate greater flexibility in professional practice while simultaneously imposing external control through evaluations linked to professional standards of practice.

*Keywords:* Teaching profession; Education policy; In-service training; Teachers' union; Sociology of the professions; England

## 1. Introducción

La profesión y formación docente han adquirido una importancia creciente en las reformas educativas en los últimos años, llegando a estar «en primera línea de la agenda mundial de la política educativa» (Tatto, 2007, p. 7) impulsada, además, desde las organizaciones internacionales. En este ámbito, la publicación del informe de la OCDE *Teachers matter* (OECD, 2005) asumía la relación entre la calidad de la educación y la formación del profesorado y establecía tres grandes áreas de trabajo: la atracción, el desarrollo y la retención de los mejores candidatos para la docencia (Letendre y Wiseman, 2015).

Esta relación entre calidad educativa y formación del profesorado ha estado avalada por evaluaciones internacionales del rendimiento de los alumnos, como PISA, PIRLS y TIMSS, y por los sucesivos estudios comparativos que intentaron identificar los «factores de éxito» de los sistemas educativos, entre los que posiciona la eficacia del profesorado como uno de los factores claves para conseguir un alto rendimiento del alumnado, entendido esto como alto desempeño en pruebas estandarizadas y mediciones internacionales (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; OECD, 2004, 2005; Mincu, 2015). Así, las reformas educativas que no tienen en cuenta la formación del profesorado están «condenadas a la ineficacia» (OECD, 2011, p. 12). De esta manera, a nivel internacional se asume, sin discusión, que la calidad del profesorado y de su formación determina la calidad educativa de cualquier país (Normand *et al.*, 2018). Lo que determina que la formación y profesionalización del profesorado pasa a ser un «problema político» que requiere de la acción regulatoria de los gobiernos (Mayer y Reid, 2016, p. 11).

Estos planteamientos globales sobre las reformas educativas y, en concreto, sobre la formación y profesión docente, ha sido estudiadas por diferentes autores bajo el concepto metafórico del Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM) que alude a que la mayoría de las reformas educativas que se están adoptando actualmente en todo el mundo responden a problemas y prioridades similares y que siguen una lógica política parecida asociada a la rendición de cuentas, la estandarización, la descentralización y la autonomía escolar (Sahlberg, 2016) o, como se ha desarrollado más reciente (Sahlberg, 2023), al aumento de la competencia entre las escuelas por las matrículas, estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, prioridad a la alfabetización básica, rendición de cuentas basada en pruebas y la privatización de la educación pública.

Originalmente, el GERM surgió en países que estaban adoptando el paradigma neoliberal en la prestación de servicios públicos, como Estados Unidos y Reino Unido (Robertson, 2015), pero progresivamente se ha ido ampliando a otros países, a través de un discurso que asocia este paradigma a la mejora y eficacia del rendimiento escolar. Esto ha sido legitimado por organismos internacionales que, mediante pruebas internacionales, han proveído de evidencias para sustentar los problemas de efectividad y rendimiento de los sistemas escolares (Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019).

En este contexto, el análisis y las reflexiones de este artículo se centran en las reformas sobre la profesión docente en Inglaterra, considerado, como se ha señalado, uno de los países pioneros en la puesta en marcha de este tipo de políticas globales. Este contexto es caracterizado por un modelo de mercado regulado por la ley de oferta y demanda, basado principalmente en la competencia, flexibilidad y movilidad para la regulación de los sistemas escolares y la profesionalización docente (Esper, 2022; Voison y Dumay, 2020), y cuyo Estado es descrito como evaluador (Santori, 2020), que prescribe estándares de desempeño y evalúa su logro, en detrimento de la provisión y garantía regulada de los servicios formativos del profesorado.

En un primer momento, exponemos el marco conceptual para analizar la formación y profesión docente. A continuación, relacionamos los principales debates referidos a la formación inicial, la división social del trabajo y la regulación del trabajo docente. Después analizamos el papel que desempeñan los principales representantes del profesorado en el desarrollo profesional como elemento clave para la promoción de un profesionalismo colegiado y, finalmente, se discuten las consecuencias de este modelo concreto de profesionalización docente.

Para analizar la regulación de la profesión docente nos basamos en la propuesta que, desde la sociología de las profesiones, realizó Freidson (2001) y que ha sido recientemente operacionalizada por Voison y Dumay (2020). Estos autores destacan tres pilares institucionales, relacionados entre ellos: la formación inicial del profesorado, la regulación de los mercados laborales y la división social del trabajo. En cuanto a la formación inicial del profesorado se considera la organización, estructura y alcance de la misma. La regulación de los mercados laborales hace hincapié en el «punto de entrada» a la profesión docente, su estatus y la estructura del desarrollo profesional, así como en los criterios de promoción y ascenso profesional. Finalmente, la división del trabajo se consideró a partir de los esquemas de rendición de cuentas y las formas de autonomía del profesorado<sup>1</sup>.

## 2. La formación inicial del profesorado en Inglaterra: desregulación y estandarización

La formación inicial del profesorado hace referencia, en este caso, a los «programas de formación» que proporcionan conocimientos, habilidades y disposiciones a los futuros profesores (Tatto, 2008), es decir, qué conocimientos, habilidades y competencias deberían saber el profesorado y cuáles son las instituciones responsables de esta formación inicial. Estos programas formativos han sido considerados durante las últimas décadas un *locus* de conflicto no solo por la diversidad de prioridades, valores o modelos subyacentes en los debates escolares o académicos, sino también por el «intenso interés gubernamental» (Barton, Pollard y Whitty, 1994, p. 338) generado especialmente a partir de la profunda reestructuración del sistema educativo inglés iniciada en los años ochenta durante el segundo mandato de Margaret Thatcher. Esta reestructuración, legitimada e impulsada por lo que se conoce en el Reino Unido como «ideologías de la Nueva Derecha», que defendían tanto planteamientos neoliberales a favor de la libertad de mercado y, por tanto, de la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización; como planteamientos neoconservadores a favor de un Estado fuerte capaz de restaurar los viejos valores para resolver la crisis que estaba experimentando la sociedad occidental (De Puelles Benítez, 2005).

En el caso de la formación del profesorado, los neoliberales entendían que era innecesaria y que había que mejorar la situación a través de la «desregulación» de la profesión para permitir a las escuelas acudir al mercado, reclutar a los mejores candidatos y capacitarlos en la propia aula, de tal manera que el trabajo práctico predominase tanto como fuese posible sobre la formación universitaria. Por el contrario, los neoconservadores entendían que la finalidad de la formación inicial debía ser la educación de los futuros

<sup>1</sup> Los autores agradecen al profesor Felipe Acuña Ruz, del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez (Santiago, Chile) su valiosa contribución en la aportación de ideas y revisión del manuscrito.

maestros en las disciplinas a impartir frente a los conocimientos pedagógicos y teóricos socialmente relevantes, porque la enseñanza era una actividad eminentemente práctica y el aprendizaje de este oficio se debería aprender a través del ejercicio en las propias escuelas (Furlong *et al.*, 2000). Ambos planteamientos, aunque diferentes, coincidían al señalar que la formación universitaria posee una importancia secundaria, puesto que la experiencia se convierte en el mejor formador y, de hecho, el thatcherismo supo armonizarlos a través de reformas y acciones concretas.

La primera medida del entonces Secretario de Estado de Educación, Sir Keith Joseph fue la publicación del Libro Blanco sobre la *Calidad de la enseñanza* y la aprobación de la Circular 3/84 (DES, 1984) por la que se fundaba el *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE) con la finalidad de supervisar y acreditar la formación inicial en Inglaterra y País de Gales y otorgar el *Qualified Teacher Status* (QTS) que habilitaba para el ejercicio profesional. Esta medida supuso un cambio radical en un sistema históricamente descentralizado, ya que incorporó un control central en la estructura y contenido de los títulos de maestros y, por tanto, una limitación de la autonomía en la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que pretendía acercar la preparación profesional a la realidad de los centros escolares.

En los años sucesivos, las funciones otorgadas al CATE aumentaron y se reforzaron las funciones de control estatal sobre los cursos de formación del profesorado, así como el impulso de una formación más práctica en la iniciación profesional. De hecho, a comienzos de la década de los noventa, durante la administración de Major se aprobaron dos circulares referidas tanto a los cursos para secundaria (DfEE, 1992) como para primaria (DfEE, 1993) que establecían un modelo de *partnership* o asociación entre universidad y centros educativos. Los estudiantes tendrían que realizar, al menos, el 50 % de su formación en las universidades a las que se les asignaba, casi en exclusiva, la responsabilidad de que los cursos cumplieran los requisitos para su validez académica. Estas circulares incluyeron una lista de competencias para la enseñanza que los candidatos a maestro debían adquirir y ser examinados de ellas para conseguir el título. Ambos documentos supusieron una intensificación del control ministerial sobre los planes de estudios, la evaluación y la redefinición de la profesionalidad docente, que comprendió a la enseñanza como un conjunto de habilidades que se pueden describir y obtener a través del entrenamiento en la práctica.

De hecho, esta limitación a la autonomía de las universidades y la intensificación de la práctica se materializa con la creación de la *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT), una nueva ruta de acceso a la docencia que permitía a grupos de escuelas reunidas en consorcios recibir financiación directa del gobierno para poner en marcha planes de formación con o sin colaboración de las universidades.

Este control progresivo sobre los contenidos y la acreditación de los cursos de formación culminó con la creación en 1996 de la *Teacher Training Agency* (TTA) que sustituye y asume la mayoría de las funciones del CATE, además de gestionar los presupuestos de la formación inicial en Inglaterra. Asimismo, se estableció un nuevo marco de inspección a cargo de la *Office for Standards in Education* (Ofsted). Como afirma Furlong (2005), las administraciones conservadoras habían desarrollado a final de su mandato un sistema de formación inicial altamente centralizado y receptivo a través del trabajo desarrollado por la TTA y la Ofsted. Es decir, se había logrado una formación inicial basada en un sistema con estándares y procedimientos comunes, dentro de un mercado competitivo entre diferentes proveedores y con una reducción de la autonomía de las universidades.

La llegada al gobierno de Tony Blair, precedida bajo el lema de «educación, educación, educación» supuso, desde los planteamientos del Nuevo Laborismo, la necesidad de una modernización del país a través de un amplio programa de reformas educativas impulsadas centralmente. Desde sus primeros días de gobierno ya puso de manifiesto que, el logro de esas reformas educativas pasaba por la modernización de la profesión docente para convertirla en una «profesión del siglo XXI». Este reclamo de un «nuevo profesionalismo» se expone en el Libro Verde *Teachers meeting the challenge of change* y se basa en la flexibilidad, la actualización constante para afrontar los retos de sociedades cambiantes, las altas expectativas consigo mismo y con el alumnado, la aceptación de la rendición de cuentas, la adaptación al funcionamiento local de las escuelas, las receptividad hacia las contribuciones que padres, empresarios u otros pudieran hacer en favor de los centros (DfEE, 1998, p. 13-14)

A lo largo de su mando, el Nuevo Laborismo insistió en un mercado competitivo en la formación inicial y ha seguido fomentando la competencia con la universidad. Junto con el SCITT iniciada durante el gobierno conservador, se han desarrollado «nuevas rutas» basadas en el empleo. Todas ellas implicaban una capacitación «en el trabajo» y conducían al *Qualified Teacher Status* y se dividían en tres grupos: *Graduate Teacher Programme* (GTP), *Overseas Trained Teacher Programme* (OTTP) y el *Teach First*.

De manera paralela a esta medida, se avanzó hacia una intervención en el contenido de la formación inicial a través de dos medidas concretas que habían sido diseñadas en el gobierno conservador, pero que se desarrollaron durante el Nuevo Laborismo. Por un lado, el gobierno conservador aprobó la Circular 10/97 (DfEE, 1997) que transformó las competencias previamente especificadas en «estándares» más elaborados y, por otro, se desarrolló un *National Curriculum* para la formación inicial que especificaba en detalle el contenido que debían cubrir el profesorado tanto en primaria como en secundaria, circunscrito a cuatro asignaturas: inglés, matemáticas, ciencias y tecnología de la información y la comunicación. No obstante, el plan de estudios nacional sería sustituido en 2002 por una lista general de estándares que abarcaban tres áreas principales: valores y prácticas y docencia (planificación y objetivos, seguimiento y evaluación; docencia y gestión de clase). Estos estándares van acompañados de un manual de orientación para asesorar sobre cómo se podrían lograr estos estándares y era actualizado periódicamente en sus sugerencias. Estas dos medidas, establecimiento de estándares y mantenimiento de una variedad de proveedores de la formación inicial ha reforzado una formación docente funcional o basada en una racionalidad técnica, supuestamente objetiva (Furlong, 1991)

En 2010, el nuevo Secretario de Estado de Educación del recién elegido gobierno de coalición, Michael Gove manifestó la necesidad de mejorar los estándares y aprueba, en ese mismo año, el Libro Blanco *The Importance of Teaching* (DfE, 2010) que marcaría, sin duda, un hito en las reformas de la formación inicial del profesorado (Simon, 2019), pues contiene las principales iniciativas con las que se pretende dar respuesta a las críticas globales al profesorado como consecuencia de los resultados de las pruebas internacionales (Maguire, 2014). Este documento recoge las políticas educativas del gobierno de coalición conservador-liberal-demócrata relativas a la calidad de la enseñanza asociada al logro de los estudiantes y a docentes altamente capacitados y motivados; a la atracción y retención de los mejores graduados y profesionales con experiencia en otros campos hacia la enseñanza; el desarrollo profesional continuo y a programas de mentoría, liderazgo educativo y habilidades pedagógicas; estándares profesionales claros que permitan la evaluación del desempeño docente, así como su mejora y reconocimiento de la

excelencia (DfE, 2010). En relación con la formación inicial, Menter y Reynolds (2019) han argumentado que una característica distintiva de este documento fue su énfasis en un modelo de aprendizaje (*apprenticeship*) donde se incrementara el tiempo de los futuros profesores en el aula para aprender el «oficio» de la enseñanza.

Una política clave para realizar este cambio fue el programa de *School Direct*, un plan que permitía a las escuelas públicas contratar directamente a los futuros docentes y recibir, al mismo tiempo, la formación necesaria para conseguir su acreditación profesional. Cuando se anunció por primera vez este programa, se limitó a 500 plazas, pero con el tiempo se ha convertido en el principal vehículo para situar a las escuelas como responsables de la formación docente, tal y como afirmó el Secretario de Estado, «las escuelas deben desempeñar un papel más importante en el liderazgo de la contratación, selección y formación de los profesores» (DfE, 2011, p.11).

Este modelo ha tenido varias consecuencias, por un lado, el incremento de la mercantilización debido al incremento considerable del número de vías de acceso a la docencia, así como del número de proveedores de formación inicial centrados en la escuela (Quirk-Marku y Hulme, 2017), donde, además de las universidades y escuelas de formación docente (*colleges*), se encuentran los consorcios y alianzas entre escuelas y universidades u organizaciones benéficas. Y, por otro lado, la renuncia de algunas universidades a impartir esta formación, debido al incremento de la competitividad con el resto de proveedores acreditados de formación inicial.

En 2015, el gobierno británico encargó a sir Andrew Carter un informe con el objetivo de analizar la calidad y la eficacia de la formación inicial del profesorado en Inglaterra (DfE, 2015) conocido como *Carter Review of Initial Teacher Training*. En él se establecían una serie de recomendaciones para la formación inicial como el establecimiento de estándares nacionales de calidad que aseguraran que todos los programas cumplieran para preparar a los futuros docentes de manera efectiva; aumentar la importancia de la experiencia práctica en la formación inicial, fortalecer la colaboración entre las instituciones de educación superior y las escuelas, mejorar la calidad y el apoyo proporcionado a los mentores que desempeñan un papel clave en el desarrollo profesional de los futuros docentes; establecer un enfoque más personalizado en la formación inicial; promover el desarrollo profesional continuo, asegurando el acceso o y apoyo a lo largo de su carrera y, finalmente, fortalecer el liderazgo docente proporcionando oportunidades para que ejerzan dicho liderazgo en el ámbito escolar.

Este informe fue un documento decisivo para la publicación, al año siguiente, del *Framework of Core Content for Initial Teacher Training* (DfE, 2016), modificado en 2019 por el *Initial Teacher Training Core Content Framework* (DfE, 2019)<sup>2</sup>, vigente en la actualidad. Este documento detalla las ocho áreas de contenido (altas expectativas, cómo aprende el alumnado, asignatura y currículo, práctica en el aula, enseñanza adaptativa, evaluación, gestión del comportamiento y comportamiento profesional) y los estándares asociados a cada una de ellas y necesarios en la formación inicial en términos de lo que debe llegar a saber («Aprender que...») y debe ser capaz de hacer («Aprender cómo...»).

Una de las críticas más recientes a este marco la realizaron Turvey *et al.* (2019) que afirman que «esta nueva política representa el cambio más significativo en lo que se enseñará al nuevo profesorado en Inglaterra desde 1998» y «presenta riesgos significativos

2 Para más información, véase: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/974307/ITT\\_core\\_content\\_framework\\_.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974307/ITT_core_content_framework_.pdf)

en términos de la calidad de los nuevos profesores». Su principal preocupación es que demuestra «bajas expectativas o estándares para una profesión de graduados». Estos autores apuntan que este marco sigue manteniendo un «enfoque tradicional de la formación» que consiste en garantizar que el profesorado sea un «gestor» del aprendizaje del alumnado, centrado en las necesidades inmediatas del aula frente a otro que considere su trabajo como una actividad intelectual, con capacidad para generar investigación e innovación sobre su práctica profesional.

Durante estas últimas décadas de reformas en Inglaterra, la agenda política sobre la formación inicial del profesorado ha centrado su atención en la necesidad de mejorar su calidad a través del fortalecimiento de la experiencia práctica basada en la escuela (relacionada con el «aprendizaje de un oficio») a través del incremento de programas y proveedores de formación, al mismo tiempo que se establecen, desde el gobierno central, los estándares profesionales definidos en términos de lo que debe saber y hacer un docente. Algunos autores han señalado un cambio en la naturaleza del conocimiento profesional (Whitty, 2017), derivado de esta creciente marginación de la educación superior y del énfasis en «lo que funciona». La investigación y el conocimiento teóricos son importantes, pero parece que solamente relevantes para los diseñadores de políticas y sus asesores expertos, y no para el profesorado de las escuelas.

### 3. Los estándares profesionales como reguladores del trabajo docente

La regulación del trabajo docente en Inglaterra se enmarca dentro de lo que Voison y Dumay (2020) señalaron como un modelo de mercado. Este modelo se basa en la apertura, flexibilidad y competencia por el empleo. La apertura del mercado laboral permite no solo que personas con distintos niveles de formación accedan a puestos docentes, sino también un modelo abierto de contratación que pretenda maximizar el «ajuste» entre el profesorado y las escuelas. En este modelo, el establecimiento de los estándares profesionales suponen un elemento regulador fundamental para la evaluación del desempeño docente, el establecimiento de las expectativas sobre la práctica profesional y la base para el desarrollo profesional docente.

En Inglaterra, los estándares profesionales se introdujeron por primera vez en 1998 como parte de la «agenda normativa» (Evans, 2011) que introdujeron gran parte de los países desarrollados para gestionar el desempeño de los trabajadores en el sector público. Estos estándares profesionales fueron revisados y modificados en 2002, 2007 y, por último, en 2011 durante el gobierno de coalición liberal conservador. Esta última revisión supuso una reducción considerable o «simplificación» (Helgetun y Dumay, 2020) del número de estándares y, a diferencia de los anteriores, afectaron a todo el profesorado, independientemente de su etapa profesional. Además, se establecieron un nivel mínimo sobre la práctica profesional y sobre el comportamiento que se esperaba del profesorado, incluyendo mecanismos de rendición de cuentas y evaluación del desempeño profesional (Goetel, 2010).

La «agenda normativa» consta de dos partes, la primera, denominada *Teaching*, incluye ocho estándares referidos al saber cómo enseñar: se destaca que el profesor *debe* «establecer expectativas elevadas que inspiren, motiven y supongan un reto para el alumnado», «promover el progreso y los buenos resultados de los alumnos,

demostrar un buen conocimiento de la asignatura y de los planes de estudio», «planificar e impartir clases bien estructuradas», «adaptar la enseñanza para responder de los puntos fuerte y las necesidades de todo el alumnado», «hacer un uso preciso y productivo de la evaluación», «gestionar eficazmente el comportamiento para garantizar un entorno de aprendizaje bueno y seguro» y «cumplir con responsabilidades profesionales más amplias». La segunda parte, más breve, denominada *Personal and professional conduct*, establece las normas de conducta personal y profesional exigidas al profesorado. Estos estándares, que son deliberadamente mensurables, suponen una forma de reconfigurar la profesionalidad docente impuesta desde el gobierno y que está mucho más centrada en el comportamiento que en las actitudes e intelectualidad basada en un juicio profesional (Evans, 2011).

Estos estándares profesionales funcionan dentro de un contexto marcado por la devolución del poder de decisión a nivel local promovido desde 2010 por el gobierno de coalición liberal conservador y que tuvo en la aprobación de la *Academies Act* su punto álgido. Esta ley estableció un marco legal y regulatorio para instaurar academias, escuelas independientes, financiadas por el gobierno en lugar de por las autoridades locales y patrocinadas por organizaciones externas como fundaciones, empresas o grupos de expertos. Estos centros cuentan con mayor libertad y autonomía en la toma de decisiones, incluida la evaluación del desempeño docente y las condiciones salariales. Por lo tanto, el profesorado, además de cumplir con los estándares profesionales a nivel nacional, debe dar respuesta a las condiciones específicas de cada centro. Estas escuelas constituyen en la actualidad la mayoría de todas las escuelas secundaria de Inglaterra y una proporción cada vez mayor de las escuelas primarias (Whitty, 2017).

Con anterioridad, el gobierno de coalición había decidido que las *free schools* no tendrían tampoco que emplear profesorado cualificado y, en su lugar, podrían emplear a quienes los directores consideraran adecuados. Esto implica que los requisitos prescritos oficialmente para ejercer la profesión docente se aplicarán a un número cada vez menor de escuelas. En este ámbito, el último informe de Eurydice (2021) señaló que casi el 50 % del profesorado en Inglaterra experimenta «mucho» estrés en el trabajo, lo que duplica el porcentaje de la UE. Algunos de los factores que se indican como causa de ese estrés son la carga de las tareas administrativas, el exceso de calificaciones, la responsabilidad sobre los logros del alumnado, además de la adaptación a las exigencias cambiantes de las autoridades políticas.

Inglaterra tiene, además, una de las tasas más altas de abandono del profesorado de educación secundaria (9,9 %) entre los países de su entorno, a pesar de que la proporción de profesores satisfechos o muy satisfechos con su salario es superior al valor de la UE. Para contrarrestarlo se creó una estrategia de contratación y retención que incluye las siguientes medidas: revisión del marco salarial, reducción de la carga de trabajo innecesaria, provisión de apoyo adicional para abordar los comportamientos problemáticos de los alumnos, introducción de un marco de carrera profesional temprana, apoyo a los centros para mejorar la disponibilidad de oportunidades de trabajo a tiempo parcial y flexible, introducción de nuevas calificaciones de desarrollo profesional vinculadas a la enseñanza en el aula, y reforma de las becas de formación del profesorado<sup>3</sup>.

3 Para más información, véase: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy>).

## 4. La autonomía del profesorado en un modelo de rendición de cuentas

La autonomía del profesorado es otro aspecto clave de la regulación docente y, aunque ha sido definido de múltiples formas, se refiere, en sentido amplio, a «la capacidad, libertad y/o responsabilidad de tomar decisiones relativas a la propia enseñanza» (Aoki, 2002, p. 111) o a «pensar por uno mismo en situaciones inciertas y complejas en las que el juicio es más importante que la rutina» (Pitt y Phelan, 2008, p. 189-90). Un alto nivel de autonomía se ha asociado a efectos positivos como el bienestar, creatividad y eficacia tanto para profesorado como para los estudiantes (Cribb y Gerwitz, 2007). Si bien no se puede afirmar con rotundidad que la autonomía sea un «fenómeno dependiente del contexto» (Salokangas, Wermke y Harvey, 2020, p. 329), su significado tampoco es general ni universal, sino multidimensional, situado en el contexto e influido por él. En este sentido, el poder y control sobre la toma de decisiones puede variar a nivel de aula, centro o a nivel profesional (Salokangas *et al.*, 2020).

La autonomía del profesorado en Inglaterra hay que comprenderla dentro del modelo de mercado que se ha ido señalando a lo largo del artículo y que comienza a finales de la década de los años 80 como respuesta a la percepción de ineficacia y necesidad de establecer mecanismos de rendición de cuentas (Santori, 2020). Durante la década de los 70, los docentes poseían un alto grado de autonomía justificada por su experiencia. Estaba ampliamente aceptado que su papel incluía la libertad de decidir no solo cómo enseñar, sino también qué enseñar y evaluar al alumnado, además con responsabilidad en el desarrollo e innovación curricular. Sin embargo, en los años sucesivos este panorama cambió abruptamente.

De manera más reciente, durante el gobierno de coalición liberal conservador liderado por David Cameron y Nick Clegg (2010-15), la autonomía del profesorado se ha visto influida por discursos localistas (Quirk-Marku y Hulme, 2017) que apuestan por una mayor descentralización y devolución del control a nivel local para mejorar la autonomía docente y la innovación y mejora de los centros educativos. De hecho, en el influyente Libro Blanco *The Importance of Teaching* (2010) aparecen repetidas referencias a la necesidad de eliminar la «interferencia ministerial» (DfE, 2010, p. 11) y la «prescripción y burocracia innecesarias» (DfE, 2010, p. 28) que supuestamente, han limitado la autonomía.

De hecho, una de las medidas que introduce es la modificación en el proceso de evaluación del desempeño docente a través de la intensificación de los mecanismos de autorregulación a través de la autoevaluación continua, apoyada por la inspección periódica (Quirk-Marku y Hume, 2017) y, reducir así la gestión excesivamente controladora. No obstante, este planteamiento para mejorar la autonomía profesional también ha implicado un incremento del control, ya no externo, sino a través del fortalecimiento de la dirección escolar (Ferguson *et al.*, 2000).

Existen numerosos estudios sobre cómo ha impactado la autonomía docente en su profesionalidad. Algunos de ellos, afirman que estas reformas han reducido (aunque no eliminado) la capacidad del profesorado para ejercer su autonomía (Ozga, 2020; Troman, 2008; Ball, 2012) en un contexto de rendición de cuentas cada vez más complejo, caracterizado no solo por las evaluaciones externas sino también por el incremento del número de proveedores educativos que han otorgado un mayor valor a la necesaria producción de datos sobre el rendimiento de los estudiantes, y que además, se consideran

como incuestionables (Ozga, 2020) sobre la verdad o sobre lo que importa realmente en la enseñanza. En una línea similar, Quirk-Marku y Hulme (2017) han señalado que la narrativa política de este localismo conservador se ha convertido en otro medio para responsabilizar e individualizar al profesorado del rendimiento de los estudiantes ante la gran cantidad de proveedores en educación. El discurso del localismo ha reducido el papel del gobierno local en la supervisión de las escuelas financiadas públicas y ha otorgado mayor responsabilidad en el cambio educativo a las *Multi-Academy Trusts* (MAT), como organizaciones que gestionan las academias, las alianzas de escuelas, los líderes nacionales de educación y la inspección.

En este contexto, el profesorado inglés ha tenido que reinventar las formas en que se vuelve un profesional autónomo, buscando así, resistir una regulación profesional flexibilizada en el mercado y desarrollada externamente, que instalan una racionalidad de imposibilidad sobre el ser un profesional autónomo (Rayner y Gunter, 2020). Frente a ello, algunos otros autores (Sachs, 2003) apelan a una «identidad activista» que contrarreste las fuerzas del gerencialismo, a través de la colegialidad y el colectivismo. Estas identidades apostarían por un profesionalismo transformador, un «llamamiento a la acción» para «... aprovechar los diversos recursos intelectuales, sociales y políticos» del profesorado para «enmarcar las futuras agendas para la escolarización y la educación» (Sachs 2003, p. 154). En este contexto, la colegialidad y la colaboración se han considerado cruciales para el mantenimiento de los valores y las prácticas profesionales fundamentales en las instituciones gerencialistas (Clement y Vandenberghe, 2000).

Ahora bien, dado que la dirección escolar es directamente responsable de elevar el nivel académico de los alumnos, el sistema escolar en Inglaterra se ha inclinado hacia un mayor uso de la autoridad por parte del director, alejándose de la confianza en la capacidad individual del profesorado para tomar decisiones sobre el aprendizaje, el progreso y los logros del alumnado en sus aulas. Esto ha implicado que la capacidad de ejercer la profesionalidad individual depende ahora no solamente de la fuerza relativa de sus propios conocimientos, habilidades y propósito moral, sino también de cómo el director utiliza su autoridad pedagógica para establecer los valores colectivos expresados en las culturas de las escuelas en las que trabajan. Por lo tanto, la forma en que los directores interpretan y gestionan esta autoridad en contextos de reforma neoliberal iniciados externamente puede determinar ahora cómo sus maestros experimentan la autonomía profesional.

Estas lecturas alternativas del futuro de la profesionalidad en la era performativa -el «empoderado», el «incorporado» y el «activista»- son también un reclamo actual y un desafío para el profesorado que pretende mejorar la democracia local y salir del pensamiento de imposibilidad de acción autónoma (Rayner y Gunter, 2020). De esta manera, el concepto de profesionalidad surge como algo dinámico y dependiente del contexto, de tal forma que «puede variar de un profesor a otro, de una escuela a otro y de una jurisdicción a otra...» (Pitt, 2010, p. 1).

## **5. Los representantes del profesorado y su papel en la profesionalización docente**

Durante gran parte del siglo XX, los sindicatos docentes tuvieron un papel importante dentro de la variedad de estructuras tripartitas (Estado, Autoridades Educativas Locales

y profesorado) que caracterizaba la gobernanza del sistema educativo británico, especialmente en el Comité Burnham, destinado a la negociación colectiva nacional sobre salarios y condiciones laborales docente, pero también en otros destinados con el currículo y la evaluación (Lowe, 2007). En 1987, el gobierno de Thatcher abolió los derechos de negociación nacional, además de aprobarse un plan de estudios nacional donde los sindicatos fueron excluidos deliberada y sistemáticamente no solo de la negociación, sino también de la gobernanza del sistema (Stevenson, 2014; Wiborg, 2016).

Esta marginación de los representantes docentes en la gobernanza del sistema educativo se extendió hasta 2003, cuando el gobierno del Nuevo Laborismo inició debates con los sindicatos después de las presiones y huelga que organizaron por el aumento de la carga de trabajo y donde los diferentes sindicatos mostraron una inusual unidad (Wiborg, 2016). A partir de ahí se estableció una «colaboración social» entre gobierno, autoridades locales y sindicatos. Esta colaboración social, diferente a la que existían antes del thatcherismo, se ha denominado «nuevo sindicalismo» (Stevenson y Carter, 2009) y se ha caracterizado por el rechazo de las relaciones conflictivas y la búsqueda de formas más colaborativas entre los empleadores y los sindicatos. Esta nueva formación de colaboración fue abolida en 2010 por el gobierno de coalición. Además, con la entrada en vigencia de Ley de las Academias, que ha desarrollado un mercado altamente competitivo, aparecen nuevos actores con los que negociar las condiciones docentes, lo que ha fragmentado la organización sindical y los desafíos de encontrar puentes de unidad (Stevenson, 2014). En un contexto de innumerables empleadores, es más difícil buscar la forma de participar en la gobernanza del sistema y, por tanto, de afirmar su influencia.

En esta línea se han desarrollado varios trabajos para pensar la renovación sindical, como el de Fairbrother (2000) que abogaba por campañas activas de resistencia frente al gerencialismo agresivo y a conflictos más abiertos sobre el control del proceso laboral de los docentes o bien, como una perspectiva de negociación, pero basada en la escuela como ya señalara Kerchner y Mitchell (1988). Bascia (2009) también ha apuntado que las

«Organizaciones de docentes pueden ser sitios para la experimentación e innovación educativa, el liderazgo docente, el aprendizaje docente y el desarrollo profesional y que pueden servir como fuentes de retroalimentación del sistema sobre las condiciones educativas y pueden aumentar la capacidad de los sistemas educativos en términos más amplios» (p. 785)

En este ámbito, los nuevos activismos docentes posicionan el trabajo como un espacio de disputa para hacer frente al pensamiento de «colmena» o de inmovilidad al que se ve sometido el profesorado (Rayner y Gunter, 2020). Trabajos recientes sobre activismo docente suponen la necesidad de que su formación adopte un marco de justicia social y compromiso con la igualdad de oportunidades (Mittenfelner, Jones-Layman y Quinn, 2022), motivado por un cambio en la tradición sindical, pasando de un sindicalismo laboral de «pan y mantequilla» a otro «profesional-social» que dispute nuevas formas de profesionalización de la docencia desde amplias demandas sociales (Stevenson, 2003; 2015).

Los nuevos sindicalismos docentes muestran cómo los espacios colectivos contribuyen a amortiguar los efectos de las políticas educativas, en la medida que contrarrestan las limitaciones institucionales, asociada al aislamiento y parcelación de conocimientos (Stevenson, 2014; 2015). Además, las asociaciones docentes activistas refuerzan la idea de formación sobre justicia social, fomentando la colaboración, el aprendizaje y diálogo sobre los problemas de la práctica.

Una de las principales apuestas de la acción sindical ha sido fomentar un desarrollo profesional de alta calidad a través de la formación continua como un derecho de todo el profesorado (Bangs y MacBeath, 2012) donde la formación continua ocupa un lugar central. En Inglaterra, los sindicatos docentes han comenzado a ofrecer un servicio integral de defensa de los derechos laborales, participando en la oferta de actividades de formación continua que el profesorado puede optar como mérito y rendición de cuentas de su profesionalización (Stevenson, 2003).

Siguiendo a los dos sindicatos mayoritarios con presencia nacional, *National Education Union* -NEU- y *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers* -NASUWT-, las propuestas formativas que desarrollan son complejas e incluyen actividades tales como cursos, capacitaciones y jornadas de actualización presenciales y virtuales, en temáticas vinculadas con el quehacer del profesorado en la escuela y el activismo en el trabajo. Estas propuestas apuestan por el desarrollo continuo docente asociado a su puesto en el trabajo y se diferencian entre actividades para nuevos afiliados y para el profesorado que asume labores sindicales en los niveles escolares-locales.

En ambos casos, el programa de formación sindical incluye actividades formativas vinculadas a la comprensión de la normativa sindical y laboral, incluyéndose habilidades de negociación en los lugares de trabajo, la construcción de casos de especial interés para la defensa corporativa y derivación, y la visibilización de la exclusión de grupos minoritarios en los espacios laborales. En ambos casos se ofrecen cursos de formación complementaria que podría ser relevante para el desarrollo de la acción sindical. Estos implican habilidades técnicas para el uso de tecnologías y otras temáticas asociadas como la seguridad, el bienestar y casos de buenas prácticas en las escuelas. Esta formación buscaría la inclusión de nuevos afiliados y el desarrollo de la práctica sindical en la escuela. Por ejemplo, el Curso de formación para funcionarios locales (*Local Officer Training Courses*) de NASUWT tiene entre sus propósitos comparar y contrastar los modelos de 'servicio' y 'organización' de los sindicatos, en una suerte de comprensión de la ventaja competitiva que tiene este sindicato, en contraste con otros.

Un aspecto clave en el desarrollo de la acción formativa de los sindicatos son los procesos de negociación en el trabajo y la defensa de quienes son afiliados/as. En ambos casos, los cursos de negociación tienen «mínimos» contenidos y habilidades para quienes tengan un cargo de representación sindical en las escuelas. Estos cursos buscarían el conocimiento de marcos normativos y legales que resguarden el lugar de quien negocia y el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y dialógica con la autoridad. Adicionalmente, se ofrecerían conocimientos sobre la construcción de una situación como problemática. El desarrollo de estas habilidades se organizan en torno a buenas prácticas de negociación y efectividad en los procesos de intercambio con la autoridad y de representación de los intereses del profesorado.

Entre las diferencias del programa de formación sindical, NASUWT propone cursos de formación que asocian activismo con el lugar específico de trabajo, a diferencia de NEU, cuyo programa de formación militante se asocia con la descripción de roles de representación sindical. Ahora bien, NEU es claro en sostener que el contenido de la formación política de sus dirigentes se asocia con la inclusión, defensa de las minorías y el desarrollo de una acción sindical asociada a la igualdad en el trabajo. En este ámbito, NEU oferta una escuela de verano en formación sindical que no solamente es para sus afiliados sino para el profesorado en general. La escuela de verano sería un espacio de intercambio y discusión que permite la canalización del descontento y malestar del profesorado sobre las situaciones de injusticia y desigualdad del sistema educativo inglés.

Ahora bien, otro camino recorre la formación continua para el profesorado no militante o no afiliado. En general, los contenidos de los cursos se vinculan con normativa legal y educativa asociada a temáticas diversas -inclusión, género y migración, en general-, y a la construcción de estrategias para el abordaje de los contenidos en el lugar de trabajo. En todos los ámbitos se ofrecen buenas prácticas laborales y escolares que permitan servir de ejemplo para el activismo local. En este ámbito, el programa de NEU es más amplio y diverso e incluye actividades asociadas a la gestión de aula y el trabajo con grupos de estudiantes hasta la experiencia de ser docente. La propuesta formativa de NASUWT se articula en módulos que funcionan concatenados, e incluyen, por un lado, algunos que desarrollan habilidades para el trabajo en aula, y otros que intentan determinar o diagnosticar situaciones de injusticia en el trabajo que, eventualmente, pueden ser constitutivas de vulneraciones de derechos laborales.

Las temáticas de formación que estos sindicatos abordan son diversas e incluyen al menos conocimientos sobre metodologías para la enseñanza y el currículum, las características del estudiantado, sus familias y contextos, el uso de las TIC, el análisis de la propia práctica y trabajo con otros docentes. Junto con toda una oferta formativa asociada a la formación sindical y activismo en el trabajo, se articula una defensa de situaciones de injusticias de grupos minoritarios. Así, los talleres de educación antirracista, empoderamiento femenino, justicia ambiental y condiciones de precariedad en el trabajo de NEU o el curso *Tackling Under-Representation* de NASUWT para la inclusión del profesorado infra-representados -trans, afrodescendientes, LGTBIQ+, con discapacidad, jóvenes y mujeres- son espacios para la canalización de demandas y subjetividades invisibilizadas en el espacio escolar, entendiendo las disputas que se generan en torno a la construcción ideológica de la discriminación.

En este mismo aspecto, el conocimiento de las normativas para la defensa institucional del profesorado y la formación sobre posibles vulneraciones de derechos laborales es otra arista de la formación política y una práctica reivindicativa desde los propios espacios escolares. Esto implicaría que el profesorado organizado busque formas de poner en diálogo los desafíos de las discrepancias escolares, en tanto suponen diferencias ideológicas sobre la profesión docente.

Estos ejemplos muestran cómo los sindicatos ingleses, siendo parte de un mercado de formación continua, construyen una opción de profesionalización que mezclan contenidos relevantes de la formación docente y otros contenidos auxiliares del quehacer político del profesorado. La formación política, que se articula alrededor de elementos de agitación con otros de negociación, mixtura la militancia o activismo en el trabajo con la formación docente.

## 6. Conclusiones

En este artículo hemos analizado la regulación de la profesión docente en Inglaterra siguiendo el marco de análisis propuesto por Voison y Dumay (2020). Para ello, se han considerado las reformas más importantes en las últimas décadas referidas a la formación inicial del profesorado, a la regulación del mercado de trabajo, a la autonomía del profesional y su relación con el modelo de mercado propio, no solo de Inglaterra, sino también de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda o Chile. Se ha prestado especial interés al papel que desempeñan los dos sindicatos mayoritarios, el NASUWT y el NEU en el desarrollo profesional docente, como parte de una acción organizada y colectiva del

profesorado para responder a las implicancias de las regulaciones profesionales basada el mercado.

En relación con la formación inicial del profesorado, las reformas actuales apuntan a una a un incremento en la regulación por parte del gobierno central, al mismo tiempo que se multiplican las vías de acceso a la profesión docente y los programas y el tipo de proveedores que imparten formación inicial. En este sentido, la regulación del gobierno se basa en el establecimiento de lo que debe ser un «buen profesor» a través de un marco de contenidos básicos para la formación inicial vinculado a estándares profesionales, así como en la inspección realizada por Ofsted. Estos contenidos básicos establecidos para la formación inicial priorizan un conocimiento práctico («saber qué» y «saber cómo») sobre las técnicas de gestión del comportamiento, a la sabiduría práctica o al conocimiento del contenido de las asignaturas. De ahí que se haya producido un giro hacia la práctica (Zeichner, 2012) en el conocimiento profesional y una valoración de la formación basada en la escuela frente a la importancia del papel desempeñado por las universidades y una formación investigativa.

Asimismo, los estándares profesionales no solo regulan y conforman la profesión docente a través de los contenidos de la formación inicial, sino que son la piedra angular para la evaluación del desempeño docente, el establecimiento de las expectativas sobre la práctica profesional o la base para el desarrollo profesional docente. En este sentido, la reforma del gobierno de coalición del 2011 supuso un cambio importante en cuanto que aleja la idea de la enseñanza como una profesión basada en la investigación y se acerca a otra como «construcción de la enseñanza como un oficio» (Beauchamp *et al.*, 2015) influida por planteamientos basados en rendición de cuentas desde la nueva gestión pública (Santori, 2020).

Esta reforma también promovió la defensa de la autonomía profesional a través de la devolución del poder de decisión a nivel local. En este sentido, se redujeron los controles externos, pero aumentó el papel del director para conseguir mejores e innovaciones desde las escuelas dentro de un entorno cada vez más competitivo facilitado por la expansión de las académicas. En este caso, la promoción de una autonomía colegiada y una autonomía individual ha generado conflictos en varios centros educativos (Day, 2023), además ha contribuido a aumentar la responsabilización del profesorado sobre el rendimiento de los estudiantes (Menter, 2023).

A lo largo del artículo nos hemos centrado en el caso de Inglaterra debido a la tradición descentralizada del Reino Unido, donde cada demarcación territorial tiene competencias en materia educativa y, por tanto, diferencias en el desarrollo de sus políticas. No obstante, las tendencias que hemos ido mencionando sobre la regulación de la profesión docente basada en la estandarización, en la eficiencia y en la rendición de cuentas, además de una autonomía limitada son similares a otros países como Estados Unidos, Australia o Chile que han adoptado políticas relacionadas con la Nueva Gestión Pública y que están siendo promovidas como ortodoxia dominante descrita al comienzo del artículo bajo el denominado movimiento global de reforma educativa (GERM) y que se basa, como se ha señalado en: estándares básicos y mensurables, descentralización y devolución de responsabilidades organizativas y/o pedagógicas a las escuelas, y rendición de cuentas que implica vincular el logro del aprendizaje a incentivos y mejores (Verger, Fontdevila y Fontdevila, 2019). No obstante, los mismos autores (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2018) ya indicaron previamente sobre la importancia de los legados institucionales y administrativos en la adopción de estas reformas globales y convergentes. Lo que implica

la necesidad de considerar los contextos locales y situados en la interpretación y modulación de las políticas educativas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. En P. Benson y S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice* (pp. 110-124). Authentik.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge.
- Bangs, J. y MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional Development in Education*, 38(2), 331-343. <http://doi.org/10.1080/19415257.2012.657879>
- Barton, L.; Pollard, A. y Whitty, G. (1994). Cambio en la formación del profesorado: el caso de Inglaterra. En T. Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía* (pp.338–373). Ediciones Pomares-Corredor.
- Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: research on teacher's organisations as policy actors. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research* (pp. 785-792). Routledge.
- Beauchamp, G.; Clarke, L.; Hulme, M. y Murray, J. (2015). Teacher Education in the UK Post Devolution: Convergences and Divergences. *Oxford Review of Education*, 41(2), 154–170 <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017403>
- Clement, M., y Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cribb, A., y Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.203>
- Day, S. P. (2023). Teacher Education as a complex professional practice: Reflecting on the contributions and the way forward. En D. Mifsud y S. Day (Eds.), *Teacher Education as an ongoing professional trajectory* (pp. 202-225). Springer.
- De Puelles Benítez, M. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- DES (1984). *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (Circular 3/84). Department of Education and Science.
- DfEE (1992). *Initial Teacher Training (secondary phase)* (Circular 9/92). Department of Education.

- DfEE (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers. New criteria for courses* (Circular 14/93).
- DfEE (1997). *Teaching: High Status, High Standards* (Circular 10/97). Department for Education and Employment.
- DfEE (1998). *Teachers: Meeting the Challenge of Change*. Stationery Office.
- DfE (2010). *The Importance of Teaching*. Department of Education.
- DfE (2011). *Training our next generation of outstanding teachers*. Department of Education.
- DfE (2015). *Carter Review of Initial Teacher Training*. Department of Education.
- DfE (2016). *A framework of core content for Initial Teacher Training* Department of Education.
- DfE (2019). *Initial Teacher Training Core Content Framework*. Department of Education.
- Esper, T. (2022). Quasi-markets, accountability, and innovation: analyzing the case of Free Schools in England through teachers' perspectives. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 193–220. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34408>.
- Eurydice (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/98926>
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper, *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870, <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Fairbrother, P. (2000). *Trade unions at the crossroads*. Mansell.
- Ferguson, N.; Early, P.; Fidler, B. y Outson, J. (2000). *Improving schools and inspection: The self-inspecting school*. Sage Publications Ltd.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Furlong, J. (1991). Reconstructing professionalism: ideological struggle in initial teacher education. En M. Arnot y L. Barton (Eds.), *Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford Triangle Books.
- Furlong, J.; Barton, L.; Miles, S.; Whiting, C. y Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: re-forming professionalism?* Open University Press.
- Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134. <https://doi.org/10.1080/0305498042000337228>.
- Helgetun, J. B., y Dumay, X. (2021). From scholar to craftsperson? Constructing an accountable teacher education environment in England 1976–2019. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 80–95. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832986>

- Kerchner, C. y Mitchell, D. (1988). *The changing idea of a teachers's union*. Falmer Press.
- Letendre, G., y Wiseman, A. (2015). *Promoting and sustaining a quality teacher*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-3679201527>
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: how teachers lost control of the classroom*. Routledge.
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth'. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.887784>
- Mayer, D., y Reid, J. A. (2016). Professionalising teacher education: Evolution of a changing knowledge and policy landscape. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 453-486). Springer.
- Menter, I. (2023). Teacher Education Research in the Twenty-First Century. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 4-27). Palgrave Macmillan.
- Menter, I. y Reynolds, K. (2019). Diversity in teacher education: Afterword. En N. Sorensen (Eds), *Diversity in Teacher Education Perspectives on a school-led system* (pp.147-160). UCL IOE Press.
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269.
- Mittenfelner, N., Jones-Layman, A. y Quinn, R. (2022). Taking Back Teaching: The Professionalization Work of Teacher Activist Organizations, *Journal of Teacher Education* 73(3), 314-327. <https://doi.org10.1177/00224871211070778>
- Mourshed, M., Chijioko, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company.
- Normand, R.; Liu, M; Carvalho, L.; Oliveira, D. y LeVasseur, L. (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession Global and Comparative Perspectives*. Springer
- OECD (2004). *The quality of the teaching workforce* (OECD policy brief). OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. OECD.
- Ozga, J. (2020). Elites and expertise: The changing material production of knowledge for policy. In: G. Fan y T. Popkewitz (Eds), *Values, Governance, Globalization, and Methodology* (pp.53-69). Springer Open.
- Pitt, A. y Phelan, A. (2008). Paradoxes of Autonomy in Professional Life: a Research Problem. *Changing English*, 15(2), 189-197. <https://doi.org/10.1080/13586840802052393>

- Pitt, A. (2010). On having one's chance: autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00342.x>
- Quirk-Marku, C. y Hulme, M. (2017). Re-making teacher professionalism in England: Localism and social responsibility. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 347-362. <https://doi.org/10.7203/rase.10.3.9909>
- Rayner, S. y Gunter, H. (2020). Resistance, professional agency and the reform of education in England. *London Review of Education* 18(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.09>
- Robertson, S.L. (2015). What teachers need to know about the “global education reform movement”. En G. Little (Ed.), *Global education “reform”. Building resistance and solidarity* (pp. 10-17). Manifesto Press.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175–186.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Wiley-Blackwell.
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98, 102748. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>
- Santori, D. (2020, November 19). Test-Based Accountability in England. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1454>.
- Simon, C. (2019). Diversity in Teacher Education: Policy Contexts. En N. Sorensen (ed.), *Diversity in Teacher Education: Perspectives on a School-led System* (pp.10-28). UCL IOE Press.
- Stevenson, H. (2003). On the Shopfloor: Exploring the impact of teacher trade unions on school-based industrial relations. *School Leadership y Management*, 23(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112829>
- Stevenson, H. (2014). New unionism? Teacher Unions, social partnership and school governance in England and Wales. *Local Government Studies*, 40(6), 954-971. <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726142>
- Stevenson, H. (2015). Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real “New Unionism”? *Journal of School Choice*, 9(4), 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Stevenson, H. y Carter, B. (2009). Teachers and the state: forming and re-forming “partnership”. *Journal of educational administration and history*, 41(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/00220620903211547>
- Tatto, M. T. (2007). *Reforming teaching globally*. Cambridge University Press.

- Tatto, M. T. (2008). Teacher policy: A framework for comparative analysis. *Prospects*, 38 (4), 487-508.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633. <https://doi.org/10.1080/01411920802223925>
- Turvey at al. (9 de diciembre 2019). "Total Recall? the ITE Content Framework, Research and Teachers' Understandings of Learning." *BERA Blog*. <https://www.bera.ac.uk/blog/total-recall-the-ite-content-framework-research-and-teachers-understandings-of-learning>.
- Verger, A., Parcerisa, L. y Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review* 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extend standars, test and accountabiliy in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Voisin, A., y Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Whitty, G. (2017). The marketization of teacher education: Threat or Opportunity? En M. Peters, B. Cowie y I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (373-383). Springer.
- Wiborg, S. (2016). Teacher Unions in England: The End is Nigh? En T. Moe y S. Wiborg (Eds.), *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World* (pp. 56-86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316717653.003>
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>