

1



Editorial: Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional

Editorial: The global dimensions in the training and professionalization processes of the teaching function. Towards “regional” models and programs for the professionalization of teachers in the international context

Leoncio Vega Gil*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38973

Recibido: 20 de noviembre de 2023
Aceptado: 20 de noviembre de 2023

*LEONCIO VEGA GIL: es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca, director del GIR Educación Comparada Y Políticas Educativas (ECPES) y coordinador del programa de doctorado en educación de la Universidad de Salamanca. Como investigador ha trabajado temáticas sobre la gobernanza y los sistemas educativos, la globalización en los procesos de formación de profesores, el impacto de PISA en la política educativa española y la sociedad bien educada de Castilla y León. **Datos de contacto:** E-mail: lvg@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5579-2963>

1. Introducción

La formación y profesionalización de los profesores sigue estando en permanente debate tanto en el marco social como en el académico y, cómo no, en el discurso y acción política. Temas como la identidad profesional, los requisitos de acceso a los programas, los modelos institucionales y curriculares de formación, el tránsito al ejercicio profesional (Eurydice, 2015), la formación práctica, la formación permanente, la atracción hacia la enseñanza (European Commission, 2013) o el reconocimiento social de la función docente, son objeto de análisis y reconsideración en distintos contextos internacionales. Y también la progresiva incursión del tejido empresarial corporativo no solo en la educación sino también en la formación de los docentes como *Teach for America* (Schneider, 2013) y *Teach for All* (Lefebvre et al., 2022).

El monográfico de la REEC está dedicado a indagar, comprender y explicar cómo los procesos de globalización afectan a las políticas y prácticas de construcción e implementación de los programas de formación y profesionalización de docentes a partir de la regionalización de las culturas académicas y pedagógicas de los sistemas educativos en los que se incrustan. Por lo tanto, se pretende reconstruir la red de relaciones institucionales, curriculares y metodológicas en los contextos regionales a nivel global. Se trata de comprobar y probar la «superación del nacionalismo metodológico» (Steiner-Khamsi, 2012) en la educación comparada e internacional. Los modelos de formación de profesores, tanto teóricos como prácticos, curriculares y administrativos, ya no responden a las geografías nacionales y a los Estado-nación, sino que adquieren dimensiones más amplias que los hacen depender más de las culturas lingüísticas y académicas y las influencias geopolíticas internacionales (Vega Gil, 2011; Fernández Soria et al., 2016). Es por esto que el término «región» no presenta una dimensión geográfica internacional sino más académica, política, cultural e histórica.

Desde la perspectiva institucional y curricular los modelos de formación y profesionalización de los docentes pueden ser analizados desde la perspectiva formal (tradicional, pública/privada, amplia en el tiempo y en el curriculum) o no formal (intensiva, pública/privada, corta, profesionalizante, etc...). En este segundo caso tenemos las «rutas alternativas» o modelos de «formación en aprendizaje». No obstante, la forma que sigue vigente por su aceptación y funcionalidad es la «tradicional» con fuerte predominio de la formación en instituciones públicas y de carácter terciario. Sin embargo, las «rutas alternativas» de formación gozan de un considerable impacto en contextos culturales anglosajones como UK, USA o Australia, debido a su pragmatismo, practicismo, empirismo y reduccionismo; iniciativas que responden a la escasez de profesores y a la huida del academicismo y son interpretadas, no siempre, como promotoras de mejoras en la educación (Vaillant y Manso, 2013; Feistritz, 2008).

Al objeto de abordar los retos anteriores nos parece pertinente recuperar el denominado «continuum de la formación de profesores» planteado por OCDE (2005), Eurydice (2002-2004) y todo un plantel de investigadores para proceder con el análisis de los procesos, políticas y programas de formación y profesionalización de la función docente. Un vector que se expresa en tres tiempos, espacios institucionales y desarrollos programáticos: la atracción hacia la profesión docente (estatus laboral, tabla retributiva, imagen social, buenas prácticas, modelo de acceso/admisión a los programas de formación, etc.), formación (marcos institucionales, estructura curricular de los programas, los procesos de profesionalización, agencias y garantía de calidad, etc.) y retención/inducción (programas

de mentorización/inducción, incentivos, licencias, movilidades, desarrollo profesional continuo (formación permanente); es decir, la formación en puesto de trabajo).

2. La cultura confuciana y la formación de profesores

Los países/economías del Este Asiático están siendo pujantes, desde hace un par de décadas, tanto en el sector de las finanzas y la economía de desarrollo cuanto en el campo de la educación, como los distintos informes internacionales de evaluación de competencias nos demuestran. Una educación que no solo forma parte de las prácticas institucionales y curriculares del sistema o los microsistemas educativos, sino que está también enraizada en la cultura social de la ciudadanía. Se convierte así en un mecanismo protector tanto de la familia como de la sociedad. Una educación que combina pasado, presente y futuro; tradición y modernidad; escuela y sociedad; jerarquía y transversalidad; escuela pública y escuela privada; mercado y funcionalidad; obediencia con tolerancia; unidad y diversidad; rendimiento y masificación; economía y funcionalidad, etc.. La cuestión central es ¿qué papel juega el perfil, formativo y profesional del docente en ese proceso de construcción social de la educación?. Además del prestigio y valoración social de la función docente, los procesos de formación se incrustan en prácticas selectivas de pruebas de competencias y una sólida formación práctica y metodológica de carácter gratuito ofrecida en marcos institucionales de educación superior. Si nos detenemos en el caso de Singapur, ésta formación se centraliza en el NIE (*National Institute of Education*, incrustado institucionalmente en la Universidad Tecnológica de NaNyang) que refuerza los procesos de atracción hacia la profesión docente a través de una batería de medidas como una rigurosa selección de entrada a la formación en la que se ha de dar cuenta del expediente académico, una entrevista personal, algunos componentes de prácticas y la firma de un contrato para terminar estudios, dado que la formación está remunerada; una consideración profesional en términos de carrera y de incentivos y un fuerte reconocimiento social. La formación está masterizada. Los procesos de inducción son de duración variable y una evaluación del desempeño cada cierto número de años de ejercicio profesional.

La aportación de la Directora del Departamento de Formación de Profesores del NIE (y profesora del mismo), a este monográfico, puede ser sintetizada en cuatro ideas-fuerza. Por una parte, la importancia social e institucional de la educación que precede a la economía; la educación se ha convertido en la palanca y motor del desarrollo económico. De tal forma que algunos de los billetes de uso ofrecen simbología de carácter pedagógico; y, por otro, los procesos de innovación y la conceptualización de Singapur como sociedad del siglo XXI, en buena parte, son debidos a la educación. Una segunda idea se centra en la construcción histórica; la apuesta por una escuela y educación de calidad hunde sus raíces en las decisiones estratégicas de política educativa de los años cincuenta del siglo XX. Singapur ha pasado de «sobrevivir» a ser «modelo» de innovación y desarrollo, gracias a las políticas de protección y modernización de la educación. La tercera idea a destacar es el trabajo cooperativo a nivel institucional entre el Ministerio de Educación (MO), la Academia de Profesores (APS) (un centro de investigación pedagógica, formación permanente y formación de líderes) y el NIE. Y, en cuarto lugar, la apuesta por la calidad de la formación y del ejercicio profesional de la docencia. Ésta se expresa en el

reclutamiento de los mejores a través de un sistema selectivo de acceso/admisión, de una formación de calidad y remunerada, de una estructura de postgrado (PGDE de 16 meses), de la interconexión teoría-práctica, del refuerzo de la autonomía pedagógica del profesor, del TE21 (un modelo de formación docente para el siglo XXI) y de una especial atención a la identidad profesional a través la carrera.

3. El *liberalism* anglosajón en la profesionalización de la función docente

Las sociedades horizontales (o de proveedores), asentadas sobre la cultura liberal y flexible anglosajona, se caracterizan por ofrecer un alto dinamismo institucional y curricular en el sector educativo. Esta cultura se expresa en una débil batería regulatoria en términos comparativos; en una apuesta por los programas y no por las políticas; en el cierre de escuelas; en la recomposición de centros «fracasados» (es el caso de las *Academies*); en una oferta «personalizada» de educación y formación (las *Charter Schools*); en un considerable porcentaje de «alumnos-trabajadores»; en unos docentes pluriempleados; en la oferta de «rutas alternativas» de formación (permite que los docentes se formen y trabajen de forma simultánea); en una diversidad institucional en el sistema educativo; en oficinas de supervisión y de estadística; en agencias de acreditación; y otras prácticas propias de la organización descentralizada y social de la educación como la libre elección de centro, los cheques, la rendición de cuentas y la gestión de calidad. Aunque, paradójicamente, los centros gozan de menor nivel de autonomía en USA que en cualquier país europeo debido a que el nivel regulatorio de las oficinas de distrito es muy elevado.

Estas formas regulatorias de flexibilidad y diferenciación curricular parece que vienen acompañadas de un buen nivel de rendimiento de los sistemas educativos como podemos comprobar para los casos de EEUU, RU y Australia (OCDE, 2019).

El cuadro de la formación y profesionalización de la función docente, tomando como ejemplo el caso de Inglaterra, parte de algunos elementos con relativo grado de atracción como una remuneración media del docente a la entrada, con un estatus laboral de contratados por las administraciones públicas, con escasez de profesores en algunos ámbitos del conocimiento (matemáticas y ciencias) y con unos requisitos de acceso/admisión que incluyen entrevistas y pruebas competenciales. Una formación formal 3+1 que finaliza con la acreditación, a través de prueba, en la *Teaching Agency* (TA). La formación «alternativa» también ha de ser acreditada por la TA. El acceso al ejercicio profesional pasa por la inducción de un año que ha de ser superada para acceder a la contratación profesional.

La aportación que nos ofrecen las investigadoras y el investigador de la Universidad de Granada se concentra en tres elementos centrales de la profesionalización: la formación inicial, el mercado laboral y la división social del trabajo. Inglaterra ha sido un país pionero en la regulación de la formación y profesionalización de la función docente, basada en un modelo de mercado, que se ha transferido a otros países de su órbita de influencia. Este modelo profesional de mercado se expresa en los estándares profesionales, en la autonomía del profesorado, en la rendición de cuentas y en la evaluación del desempeño docente. En todo este proceso, las fuerzas sindicales ejercen un papel destacado en la defensa de los derechos laborales y en la regulación de las prácticas docentes.

4. La regionalización iberoamericana de la formación de profesores. Del mito a la realidad

El Informe Delors (1996), interpretando que la educación es la sangre de la democracia, concentraba las coordenadas del conocimiento de la ciudadanía en cuatro pilares: saber hacer, saber ser, saber conocer y aprender a vivir juntos. Son los retos de la educación, y siguen siendo en el siglo XXI. No obstante, para el espacio cultural y educativo de América Latina (AL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) promovió una Comisión Internacional y un Equipo Técnico al objeto de buscar alternativas para reforzar los procesos y prácticas educativas conducentes a incorporar niños y jóvenes a las sociedades del conocimiento. En los trabajos participaron intelectuales, políticos, académicos, escritores, filósofos, pedagogos, sociólogos y otros profesionales. Unas aportaciones que dieron lugar al conocido, para nosotros, como «el informe Delors para América Latina», coordinado por Gómez Buendía (1998). El documento hacía hincapié en el «desarrollo humano». Y este ha mejorado mucho en AL. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) combina escolarización (en primaria y adultos), esperanza de vida y productor interior bruto. Pues bien, Chile y Argentina arrojan un IDH muy alto; el resto de países un alto y Bolivia y Venezuela un IDH medio (PNUD, 2020).

Por otra parte, es preciso poner de relieve el encuentro plural organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BEI) y el Fondo Patrimonial Especial de Japón (JSTF), en Okinawa, entre destacados educadores de Japón y AL para debatir sobre los sistemas educativos de ambos contextos en perspectiva comparada. Los trabajos dieron lugar a la publicación de un libro titulado *Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos* (Moura y Verdisco, 2004). Un título muy sugerente y expresivo de los activos y negativos de la educación de ambos contextos culturales y económicos. Por una parte, el asiático concentra sus sistemas educativos en la combinación de tradición y modernidad; el aprendizaje se fundamenta en la memoria, dejando poco espacio al pensamiento creativo y crítico. Pero que arroja muy buenos resultados en términos de competencias y rendimiento, en un marco de escaso nivel de regulación. Por otro, el contexto de AL viene definido a través de la mala calidad de la educación, el analfabetismo y la deserción escolar. Pero, justamente, es en esas condiciones y contextos en el que surgen una amplia gama de innovaciones educativas, convirtiéndose en un laboratorio experimental de la educación. En una muestra de estas experiencias innovadoras cabría referir la siguiente nómina: Liceo Jubilar, Colegios Positivo, Escuelas Fe y Alegría, Escuelas Nuevas, Telesecundaria, Escuelas Bradesco, SNA Educa, GENTE, NAVE, Colegios COAR, Escuelas del Mañana, Innova Schools, Futura Schools, Colegio Fontán, Colegios de San Andrés, Lakeside School, etc.. (Pinto Contreras, 2010; BID, 2017; Hernando Calvo, 2015); la mayoría de ellos son de carácter privado.

Las aportaciones investigadoras recogidas en este apartado dedicado a AL merecen algunos análisis sintéticos y alguna que otra reflexión. Por una parte, la constatación de la necesidad de repensar los programas de formación de profesores al objeto de una mayor conexión con la globalización, la internacionalización y la hiperconectividad. También una mayor concurrencia institucional en la oferta programática (la diversidad institucional característica de AL ha de dar paso a una mayor univocidad y carácter superior). Y seguir los ejemplos de modernización de la Universidad Católica de Argentina (según transferencia de Wisconsin) (un programa articulado en cinco categorías curriculares:

conceptualización; diagnóstico; gestión efectiva; comunicación e interacción inclusiva) y la Red Global de Aprendizaje (Brasil, Chile, Colombia y Uruguay) auspiciada por M. Fullan. En segundo lugar, se requiere reforzar los procesos de inducción en la incorporación de los jóvenes docentes a su ejercicio profesional. Un tema descuidado en el contexto latinoamericano a excepción de las aportaciones, con diversa orientación, de países como Argentina, Chile, República Dominicana y Perú. Esta Revisión Sistemática de la Literatura orientada en categorías como objeto de estudio, contenido, enfoque de investigación y áreas geográficas de actuación nos indica el incremento de estudios sobre el tema; que el contenido de la inducción se centra en los propios participantes sin el apoyo, formal o no formal, de programas específicos; se basa en un enfoque de investigación cualitativo y, en términos geográficos, se trata de aportaciones internacionales. En tercer lugar, la comprobación de que en ciertos países de AL intervienen en las instituciones escolares docentes especializados en sociología con una formación que varía de unos países a otros. En cuarto lugar, la valoración de la importancia e influencia que, en algunos programas formativos, tiene la preparación profesional o práctica, enmarcada en la construcción teórica o interconectada con ella, como es el caso de Francia y que Brasil trata de seguir. En quinto lugar, debemos subrayar la permeabilidad curricular de los programas de formación con respecto al marco contextual en el que se desarrollan. La educación ambiental, las políticas de memoria, las injusticias sociales, la alfabetización y los derechos humanos se incrustan en los desarrollos y prácticas formativas. Esto ocurre en el marco de la interpretación «conflictiva» de las políticas de formación de profesores.

5. El proyecto europeo de formación de profesores. Lo nacional vs lo europeo

La dimensión europea de la educación viene siendo objeto de atención, debate e interpretación desde los años ochenta del siglo XX. En principio esta perspectiva se centraba en la recopilación de las instituciones y programas europeos (centros, instituciones, programas, redes de información, convalidación de estudios y títulos, estructura de los sistemas, etc..) (MEC, 1989). Y también la perspectiva europea del currículo a través de contenidos históricos, geográficos, económicos o literarios. El Tratado de Maastricht dará un gran paso al recoger dos artículos sobre educación y formación. Una construcción europea de la educación que el profesor A. Novoa ha sintetizado a través de los estados de la materia. La política del estado líquido o la cooperación europea, los años ochenta del siglo XX; la política del estado gaseoso (a partir del Tratado de Maastricht, 1992), con el discurso recurrente a la dimensión europea de la educación; y la política del estado sólido (a partir de Lisboa, 2000) con la pretensión de convertir el espacio europeo en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del planeta. Resulta que, después de más de 20 años de perspectiva histórica podemos comprobar que ni es la economía más competitiva ni la más dinámica del mundo como se pretendía.

En este proceso de conformación de la europeización de la educación no podemos por menos que dejar constancia de las contingencias. Y nos referimos al Proyecto de Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa (2004), aprobado por el Consejo Europeo y sometido a ratificación de todos y cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea (UE). Fue rechazado en referéndum por Países Bajos (2005) y por Francia (2008). Este proyecto preveía una Ley de Educación que, de haberse aprobado, habría supuesto un gran avance en la convergencia educativa europea.

La dimensión europea de la educación termina siendo interpretada como el proceso de selección y organización del contenido educativo y prácticas escolares para el desarrollo de intercambios y ayuda entre los países de la UE (Berengueras y Vera, 2016). Por lo tanto, el currículum adquiere dimensión europea en cuanto recoge contenido, de cualquier ámbito, sobre los países miembros, no tanto sobre actuaciones e iniciativas emanadas de las instituciones comunitarias.

Sin embargo, las instituciones comunitarias, con la Comisión Europea a la cabeza, siguen firmes en la protección y defensa de la dimensión europea de la educación y la formación, teniendo en cuenta que las competencias, tanto de la educación como de la formación, siguen estando en manos de los Estados. A través del principio de subsidiariedad se están desarrollando actuaciones de gran interés en la construcción del Espacio Europeo de la Educación (EEE). Por lo que se refiere al discurso y las propuestas decir que se pretende «eliminar los obstáculos al aprendizaje y mejorar el acceso a una educación de calidad para todos» (<https://education.ec.europa.eu/es>). Los contenidos vendrían de la mano de los temas de actuación que están concentrados en cinco: calidad y equidad; profesores, formadores y directores de centros escolares; educación digital; educación ecológica; y cooperación internacional. Y, en tercer lugar, las medidas de actuación que se basan en la colaboración entre Estados miembros para el desarrollo de sistemas de educación y formación más resilientes e inclusivos. Esto da lugar a un Marco Estratégico de Colaboración y a la publicación periódica del *Monitor de la Educación y la Formación*, centrado en el análisis de la evolución de los sistemas de educación y formación de los países miembros. Sobre el segundo tema de actuación, alguna mayor consideración, dado que se pretende ofrecer una formación inicial de profesores de alta calidad y oportunidades de desarrollos para los cuerpos docentes. A través de medidas como el Premio Europeo a la Innovación en la Enseñanza; la creación de las *Academias de Profesores Erasmus +* (se pretende que en 2025 ya se pueda disponer de 25 de estas redes dedicadas a la cooperación entre instituciones de formación de profesores que vendrían a expresarse a través de movilidades, plataformas de aprendizaje y comunidades profesionales); y, en tercer lugar, el apoyo a la profesión docente en ejercicio apoyando reuniones y trabajos en grupos.

El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) o Proceso de Bolonia es, tal vez, el mayor esfuerzo que se ha realizado en relación con la convegenia europea en el ámbito de la educación terciaria y, por ende, en los métodos y programas de formación de profesores, dado que en todos los países se ofrece esta formación desde las instituciones educativas de la educación superior. Una breve síntesis de la «forma» y el «contenido» son necesarios. Desde la perspectiva formal no debemos olvidar que el proceso de Bolonia fue una iniciativa de los gobiernos europeos y no de las universidades; por ello, el marco funcional es político y no académico. Lo curioso y sorprendente es que no se le da «forma» en documentos normativos (tratados, leyes, directivas y otros instrumentos de regulación) y sin embargo se ha asumido, casi de manera acrítica, en el tejido universitario europeo; se trataría de una «opción obligatoria». El discurso nos conduce a la calidad, la movilidad, la flexibilidad, la competitividad, la libertad con responsabilidad y la adaptabilidad (los principios del modelo aprobados en 2001 en Salamanca); un discurso propio del neoliberalismo y de la «educación sin fronteras». Además, el proceso trasciende los espacios geográficos y administrativos de la Unión, lo que genera más confusión en los procesos académicos comunitarios. Otro elemento de la «forma» es el haber comenzado la construcción de un posible «sistema educativo europeo» por el nivel

superior; el más complejo, diverso y abierto; no cabe duda de que es un gran avance en la construcción del «espacio europeo de la educación».

El contenido presenta dos puntos clave de referencia. Se trata de cambiar las estructuras (los grados y los másteres) y también las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Las primeras por cuanto se requiere de convergencia en los procesos de cualificación competencial y en el ordenamiento administrativo de los mismos. Antes estas estructuras eran casi los fines de los estudios universitarios por cuanto encerraban el conocimiento y el saber; ahora se convierten en medios para la cualificación profesional y la empleabilidad. Por otra parte, las metodologías didácticas ya no se centran en el profesor o en los recursos didácticos sino en el que aprende, que lo ha de hacer a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este cambio es un gran reto no solo para los alumnos por cuanto es un proceso más exigente y requiere de un cambio en los hábitos de estudio (en la cultura escolar) y en los referentes académicos, sino también para el profesor porque además de convertirse en un «ayudante» o «asistente» es preciso que sea competente no solo en términos de conocimiento y pedagogía, sino también en gestión, administración y dominio de las nuevas tecnologías (un técnico). El buen profesor ya no será el sabio y pedagogo sino el que mejor domine los chats, los blogs, las bases de datos, el acceso a páginas y portales, el manejo de plataformas, etc.; es decir, el mejor técnico. Por todo ello, estamos ante una «revolución copernicana» de las universidades europeas; hasta ahora miraban a la creación de cultura y conocimiento y a partir de ahora deben mirar a la inserción profesional (Vega Gil, 2017),

Las aportaciones recogidas en este apartado del monográfico son de diversa geografía, diverso enfoque y diversa temática. En el análisis iremos de lo más general a lo más particular; de los más europeos a los más territoriales. Por una parte, los investigadores de la Universidad de Salamanca insisten en que los modelos «europeos» de formación de profesores aparecen determinados o influenciados por tres fuerzas externas. La de carácter internacional expresada en la influencia del contenido de las agendas de los organismos internacionales (especialmente de OCDE). La propiamente europea que se concreta en las aportaciones de organizaciones como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo de Europa y el Consejo Europeo que ayudan y colaboran aportando recursos, medios, informes, publicaciones, diseños curriculares, premios, etc., a través de programas y no de políticas. Y, en tercer lugar, la determinación nacional/regional en base al Estado-nación; de esta determinación dependen las denominaciones institucionales, la regulación de procesos y prácticas, los diseños curriculares, las prácticas formativas, los procesos de reclutamiento, el estatus de la función docente, los procesos de garantía de calidad, las medidas de atracción hacia la profesión docente, la evaluación de los sistemas y del desempeño, etc. Por lo tanto, las instituciones, programas y métodos de formación de profesores (tanto la inicial como la permanente) presentan más carácter nacional (y/o regional) que estrictamente europeo. Las iniciativas europeas hacia la Europa de la formación de profesores o dimensión europea de la función docente, pasa por apoyar con recursos, estrategias, publicaciones e incentivos, las políticas y prácticas nacionales o territoriales favoreciendo la conformación de redes informativas o de intercambio y movibilidades de profesores y alumnos.

El estudio foucaultiano de sociología de la educación ofrecido por los investigadores de la Universidad de Valladolid, concentra el esfuerzo en un análisis crítico del discurso subyacente a las prácticas docentes; se trata de la cultura escolar. El contenido se articula en tres categorías: reproductiva (inercial, la agenda internacional, el capital humano y

la educación digital); emprendedora (innovación en los discursos, prácticas y políticas; y en los procesos disruptivos); inclusiva (bienes comunes del conocimiento y prácticas emancipadoras).

La investigación centrada en el Programa Erasmus + y la formación de profesores, estudia el impacto del mismo en los centros participantes; es decir, está concentrado en la aportación en el marco de la formación permanente o desarrollo profesional continuo. Las motivaciones de los participantes se centran en la mejora de la competencia lingüística; en términos de centros escolares afecta a las metodologías de aula y el cambio en los recursos utilizados en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Destaca también la movilidad como elemento central de la formación y profesionalización de la función docente.

El primer estudio comparativo de carácter territorial se centra en las competencias digitales y las políticas de las administraciones territoriales abordadas para subrayar que la capacitación instrumental y pedagógica del profesorado deja al margen la competencia digital y la práctica reflexiva. El segundo aborda la deconstrucción de la historia de la educación en los programas formativos de educación primaria en algunas regiones del Mediterráneo. Se expresa a través de la presencia mínima de contenidos, de la transversalidad de los mismos, de la concentración en la historia institucional y en las edades moderna y contemporánea.

6. A vueltas con la geografía y el Estado-nación

La obra sobre el método comparado de G. Bereday (1968) y la dedicada a la pedagogía comparada de M. Debesse y G. Mialaret (1974) marcaron el camino a la educación comparada del último tercio del siglo XX, tanto en el campo de la teoría como en el de las prácticas investigadoras; ambas se estudiaban en la Licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación. Y ambas conforman tanto los criterios de comparación como las unidades de comparación; los primeros centrados en la comparación empírica (cultural, económica y escolar) de los sistemas educativos. Y los segundos, cerrando las circunscripciones de análisis al campo geográfico en el que se concentra el Estado-nación. Ambas se fundamentan en el hecho de que la sociedad está encerrada en una geografía y en unos desarrollos institucionales.

Esta «escuela comparada» parece que todavía sigue vigente tanto en los procesos de investigación como en otros abordajes académicos como podemos comprobar en la elaboración de TFG, TFM o, incluso, tesis doctorales y todo un plantel de aportaciones investigadoras y publicaciones. Es decir, tanto fuera como dentro del campo comparativo. Está de moda el uso de la expresión «una comparativa» para comprobar lo que pretendo explicar. Estas formas «geográficas» de investigación comparativa nos afectan también en la anfibológica interpretación del Cono Sur, del Estado-nación y, como no, de los cuasi-estados de la educación. Unas formas que se expresan en el diagnóstico de semejanzas y diferencias, la mayoría de las veces usando como fuente la normativa educativa.

Por otra parte, desde el campo teórico de la comparación disponemos de la llamada de Vavrus-Barlett (2017, 2019) sobre la reconceptualización de nociones como «cultura, espacio y comparación». La de G. Steiner-Khamsi (2012) sobre la «comparación contextual» y la superación del «nacionalismo metodológico». La de S. Carney (2009) sobre la «policyscapes». La construcción de conocimiento a través de «la historia cultural de la escolarización» (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003). La «internacionalización de la educación» de J. Schriewer (1997). La teoría del «sistema mundial de educación» de Meyer y

Ramírez (2010). Y también la bien estructurada y fundamentada aportación de Ramón y Acosta (2015). La teoría y la práctica no siempre fueron dos caras de una misma moneda; a veces el divorcio se ha manifestado con nitidez tanto en el ámbito general de la educación, como en el específico de la formación de profesores. Lo que ocurre en la investigación es fiel reflejo de lo que ocurre en las prácticas formativas; en algunos contextos ambos términos se combinan en la intervención pedagógica como en Francia, Singapur, Finlandia, Italia o Japón. Pero se distancian en otros como España, Brasil o Alemania.

7. Referencias

- Bartlett, L., and Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study. A Comparative Approach*. Routledge.
- Bartlett, L. , & Vavrus, F. (2019). Rethinking the concept of ‘context’ in comparative research. In R. Gorur, S. Sellar, and G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2019* (187-201). Routledge.
- Bereday, G.Z.F. (1968). *El método comparado en pedagogía*. Herder.
- Berengueras Pont, M.M. y Vera Mur, J. M^a (2016). Dimensión europea de la educación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15, 1-14.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53 (1), 63-88.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1974). *Pedagogía comparada I-II*. Oikos-tau. BID (2017). *Escuelas innovadoras en América Latina*. BID.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- European Commission (2013). Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe. Final report. Vol. I y II. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Practices, perceptions and policies. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002-2004). *Temas clave de la educación en Europa. Vol.3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informes I-II-III-IV. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Feistritzer, C.E. & Haas, C.K. (2008). *Alternatives routes to teaching*. Prentice Hall.
- Fernández Soria, J. M., López Torrijo, M., Cruz Orozco, J.I., Bascuñán Cortés, J., Mangual Andrés, S., García de Fez, S., Lloret Catalá, C. y Grau Vidal, R. (eds.) (2016). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. TM Editores.

- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Lefebvre, E.E, Pradhan, S., and Thomas, M.A.M. (2022). The discursive utility of the global, local, and national: Teach For All in Africa. *Comparative Education Review*, 66(4), 620-642.
- MEC (1998). *La dimensión europea de la educación*.
- Meyer, J. W. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Moura Castro, C. y Verdisco, A. (2004). *Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos*. BID
- Novoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. En M. Lawn y A. Novoa (coords.). *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation* (197-224). L'Harmattan.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Pinto Contreras, R. (2010). En América Latina innovar en educación es posible gracias al esfuerzo de sus educadores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. 9(17), 65-83.
- PNUD (2020). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El Desarrollo Humano y el Antropoceno*.
- Popkewitz, T.H., Franklin, B.M. y Pereyra, M.A. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares.
- Ramón Ruiz, G., y Acosta, F. (2015) (eds.). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Schneider, J. (2013). Rhetoric and practice in pres-service teacher education: the case of Teach for America. *Journal of Education Policy*. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.825329>
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(15), 21-58.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*. Año 3, N° 3, 9-22.
- Vaillant, D. y Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro Educación*. 11(15), 125-148. Doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

Editorial: Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional

Vega Gil, L. (ed.) (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Vega Gil, L. (2017). El Proceso de Bolonia y la Escuela Nueva: un análisis comparado de convergencias y divergencias. *Educação, Sociedade e Culturas*, 51, 119-136.