

10



*La profesionalización docente frente a los retos sociales y educativos contemporáneos. Un análisis relacional en centros educativos de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España)*

*Teacher professionalization in the face of contemporary social and educational challenges. A relational analysis in educational centers in Porto Alegre (Brazil) and Barcelona (Spain)*

**Fernanda Silva do Nascimento\*;**

**Mercedes Blanco-Navarro\*\*;**

**Pablo Rivera-Vargas\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.44108

**Recibido: 17 de enero de 2025**

**Aceptado: 31 de marzo de 2025**

\*FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO: Profesora Colaboradora de la Universidad del Estado del Rio Grande do Sul (UERGS), Profesora e Investigadora Visitante en la Universidad de Barcelona (UB), Estudiante de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande do Sul (PUCRS) con Maestría en Educación (PUCRS). **Datos de contacto:** E-mail: fernanda.n91@edu.pucrs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8623-876X>

\*\*MERCEDES BLANCO-NAVARRO: Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Sociología y profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona **Datos de contacto:** E-mail: mpblanco@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0108-185X>

\*\*\* PABLO RIVERA-VARGAS: Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona) y Doctor en Sociología (Universidad de Zaragoza). Profesor Agregado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) y Profesor Doctor Invitado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). **Datos de contacto:** E-mail: pablorivera@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

## **Resumen**

Las políticas neoliberales, la falta de reconocimiento profesional y problemas sociales como la desigualdad y la necesidad de mayor justicia y equidad social afectan profundamente la profesionalización docente en distintas partes del mundo. Estas dinámicas erosionan la autonomía de los docentes y limitan las posibilidades de innovación pedagógica. En este marco, el presente artículo aborda estas problemáticas en dos escenarios territoriales: Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España). El objetivo ha sido comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos contemporáneos de la profesionalización, más concretamente analizar las relaciones entre las políticas educativas (agenda-setting), los contextos locales (enacting) y los efectos en la profesionalización; las prácticas, los significados y las tensiones atribuidas a la profesión. Esta investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en analizar experiencias en dos centros educativos de Brasil y España, mediante la recopilación de datos cualitativos a través de talleres, cartografías visuales, entrevistas, un grupo de discusión, encuestas y análisis documental. El análisis de datos se basó en una estrategia de análisis de contenido temático, organizada en torno a tres dimensiones predefinidas: (1) contexto; (2) visiones sobre el rol de la profesión, escuela; (3) tensiones ante los desafíos de la profesión docente. En ambos contextos, se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial. Sin embargo, también emergen patrones comunes que destacan la importancia de las redes colaborativas y los esfuerzos por construir una educación más democrática y transformadora. En conclusión, se subraya la necesidad de articular políticas que promuevan el bienestar, formación continua y carrera docente y fortalezcan la profesionalización como parte de la justicia y desarrollo social.

*Palabras clave:* Profesionalización; Práctica docente; Transformación social

## **Abstract**

Neoliberal policies, the lack of professional recognition and social problems such as inequality and the need for greater justice and social equity deeply affect teaching professions in different parts of the world. These dynamics erode the autonomy of teachers and limit the possibilities for pedagogical innovation. Within this framework, this article addresses these issues in two territorial settings: Porto Alegre (Brazil) and Barcelona (Spain). The objective has been to understand how teachers face the contemporary challenges of professionalization, but specifically to analyze the relationships between educational policies (agenda-setting), local contexts (enacting) and effects on professionalization; the practices, meanings and tensions attributed to the profession. This investigation is framed in a multiple case study design, centered on analyzing experiences in educational centers in Brazil and Spain, through the collection of qualitative data through meetings, visual maps, interviews, a discussion group, surveys and documentary analysis. Data analysis is based on a thematic content analysis strategy, organized around three predefined dimensions: context; visions about the role of profession, school; tensions facing the challenges of the teaching profession. In both contexts, it is observed that the teaching profession is crossed by shared challenges, such as the lack of social recognition and the need for psychosocial support. However, community patrons also emerge who highlight the importance of collaborative networks and their efforts to build a more democratic and transformative education. In conclusion, the need to articulate policies that promote well-being, continued training and a teaching career and strengthened professional development as part of justice and social development is highlighted.

*Keywords:* Professionalization; Teaching practice; Social transformation

## 1.Introducción

La enseñanza constituye un espacio de disputa donde confluyen las agendas globales vinculadas al desarrollo y a la formación. A lo largo del tiempo, diferentes enfoques han delineado el perfil del profesorado requerido para afrontar los desafíos actuales, estableciendo competencias, habilidades y funciones que redefinen su papel. Sin embargo, persiste la pregunta sobre qué sentidos y transformaciones sociales están implicados en los procesos de profesionalización docente, y cómo estos se ven modelados por las dinámicas globales y locales que atraviesan los sistemas educativos.

Durante las últimas décadas, se ha consolidado una tendencia hacia la convergencia política internacional en materia educativa, caracterizada por marcos normativos comunes y sistemas de evaluación compartidos (Knill, 2005). Esta convergencia, sin embargo, no supone una aplicación uniforme: cada contexto nacional y local interpreta y adapta dichas directrices de acuerdo con sus propias condiciones (Dale, 2005). En este sentido, Ball (2012) distingue entre la formulación global de políticas (*agenda-setting*) y su puesta en práctica localizada (*enacting*), lo que evidencia que la profesionalización docente no puede entenderse como un proceso lineal, sino como una construcción situada, atravesada por tensiones, disputas y adaptaciones.

Uno de los mecanismos más extendidos en este contexto ha sido la implementación de políticas de rendición de cuentas, que han limitado la autonomía profesional e incidido en las decisiones pedagógicas. Fenómenos como la reducción de contenidos curriculares (*curriculum narrowing*), la enseñanza dirigida a pruebas estandarizadas (*teaching to the test*) y la segmentación estudiantil a través de prácticas como el *tracking* o el *cropping off* (Au, 2011; Nichols & Berliner, 2007) son ejemplos de cómo estas lógicas condicionan el trabajo docente y su margen de acción. En este escenario, el debate sigue abierto entre quienes destacan el potencial de las prácticas escolares para generar cambio social (Hargreaves & Shirley, 2020) y quienes advierten sobre su papel reproductor de las desigualdades existentes (Apple, 2004).

La profesionalización docente, en este marco, no se reduce a un proceso técnico, sino que se redefine como una práctica en constante construcción, que exige especialización, capacidad crítica y respuesta contextualizada frente a los retos del sistema. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) impulsa desde 2009 el *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, orientado a identificar los factores que influyen en el desarrollo profesional del profesorado (OCDE, 2019). Entre estos se incluyen el dominio pedagógico y disciplinar, las oportunidades de formación continua, el trabajo colaborativo, la autonomía en la toma de decisiones y la valoración social del rol docente. Sin embargo, el informe más reciente revela carencias importantes en la formación inicial, especialmente en lo que respecta a la atención a la diversidad cultural y al uso de herramientas digitales. En Brasil, un 44 % del profesorado manifiesta una alta necesidad de desarrollo en estas áreas; en España, esta cifra asciende al 32 % (OCDE, 2019), lo que evidencia las brechas existentes en términos de actualización y preparación profesional.

El informe también destaca el papel de las comunidades de aprendizaje profesional, concebidas como espacios de colaboración donde los equipos docentes comparten saberes y reflexionan colectivamente sobre su práctica. Un caso emblemático es el del programa Ceará, en Brasil, donde el acompañamiento pedagógico y el trabajo en red han mostrado efectos positivos tanto en el desarrollo profesional como en los aprendizajes del alumnado

(OCDE, 2019). Sin embargo, la falta de reconocimiento social de la docencia sigue siendo una barrera persistente: aunque el 76 % de los docentes participantes declara satisfacción con su trabajo, solo el 26 % siente que su labor es valorada por la sociedad. Esta brecha de legitimidad impacta negativamente en la motivación, en la permanencia en la profesión y en la captación de nuevas vocaciones (OCDE, 2019), contribuyendo a su precarización, especialmente en entornos con alta demanda y escasos recursos.

Las trayectorias de Brasil y España reflejan cómo las configuraciones institucionales y normativas influyen de manera diferenciada en la profesionalización docente. En el caso brasileño, las reformas recientes han intensificado el debate sobre la estandarización curricular y las condiciones laborales (Oliveira, 2018). En España, el énfasis en los sistemas de evaluación del profesorado y del rendimiento académico ha generado tensiones vinculadas a la autonomía y a la carga burocrática (Fraga-Varela, Ceinos-Sanz, García-Murias & Ramos-Trasar, 2024). En ambos contextos, los procesos de profesionalización no responden a un modelo homogéneo, sino que están marcados por relaciones complejas entre políticas públicas, condiciones de trabajo, reconocimiento social y posicionamientos docentes (Molina-Pérez & Luengo Navas, 2021).

A pesar de estas diferencias, ambos países han impulsado programas de formación continua como vía para fortalecer las capacidades del profesorado frente a los cambios del sistema educativo. En Brasil destacan iniciativas como *Mais Professores* (Brasil, 2025) y *Parfor* (Brasil, 2016), mientras que en España las administraciones autonómicas desarrollan diversas propuestas de capacitación. Además, en el caso brasileño, la evaluación del desempeño docente está vinculada al rendimiento estudiantil a través del *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) (Inep, 2020), lo que ha suscitado tanto adhesiones como críticas sobre sus efectos en la autonomía pedagógica.

A partir de este panorama, surgen interrogantes clave: ¿cómo inciden las condiciones locales en el ejercicio profesional? ¿Las prácticas escolares tienen capacidad transformadora o tienden a reproducir las lógicas del sistema? ¿Qué significados y tensiones acompañan hoy la identidad docente? ¿Qué incertidumbres configuran su futuro? Con el fin de explorar estas cuestiones, este estudio compara dos experiencias situadas: una en Barcelona, centrada en el impulso de proyectos escolares colaborativos entre escuelas, comunidades y universidades; y otra en Porto Alegre, orientada a la reflexión del profesorado en el contexto pospandemia como vía de mejora profesional. A través de estos casos se examinan los desafíos actuales de la profesionalización docente y la relación entre contexto y práctica, aportando elementos para comprender cómo las políticas educativas y las condiciones locales modelan el desarrollo profesional a lo largo de la carrera.

## **2. Aproximación contextual. Entornos y dinámicas de la profesionalización docente**

### **2.1. La profesionalización docente en Brasil: una mirada hacia Porto Alegre**

La configuración histórica de la profesión docente en Brasil ha estado marcada por la influencia de la Iglesia católica, que promovió una concepción de la enseñanza como vocación. Este enfoque coexistió con movimientos orientados hacia una mayor especialización técnico-profesional del magisterio. La intervención del Estado contribuyó a consolidar el trabajo asalariado, aunque también implicó una pérdida de autonomía y prestigio profesional, al definir un rol cultural y político del profesorado. Con el tiempo,

el sistema escolar brasileño incorporó al magisterio como cuerpo técnico de la enseñanza dentro del servicio público, en un contexto atravesado por el fenómeno de feminización, también observado en otros países, como España, aunque con trayectorias históricas diferenciadas. En Europa, por ejemplo, la consolidación de los sistemas públicos de educación se remonta incluso al siglo XVIII (Hypolito, 2020).

Desde la década de 1990, diversas reformas educativas en América Latina impulsaron la reestructuración de la profesión docente, bajo una lógica de modernización de los sistemas escolares. Brasil no ha sido la excepción. En este país, dichas transformaciones incluyeron procesos de descentralización y flexibilización en la organización del trabajo docente, que introdujeron nuevas formas de regulación asociadas al mercado. Tales dinámicas provocaron un incremento del control burocrático sobre los resultados escolares, desplazando atribuciones previamente reservadas a los profesionales de la enseñanza. Esto se tradujo en condiciones laborales más precarias, sobrecarga de funciones y afectaciones en la identidad profesional (Oliveira, Souza & Perucci, 2018; Andrade Oliveira, 2022).

En este contexto, el control estatal sobre la práctica docente se combina con directrices promovidas por organismos internacionales, que orientan la organización del trabajo escolar (Liberali, 2020). Estas tendencias han generado tensiones entre enfoques que consideran la docencia como una actividad regida por lógicas de productividad y otros que resaltan sus dimensiones éticas, culturales y formativas (Hypolito, 2020). Las condiciones actuales reflejan una compleja articulación entre el desarrollo profesional del magisterio y las transformaciones estructurales del sistema educativo (Oliveira, 2018; Oliveira *et al.*, 2018).

En el caso de Brasil, corresponde a la Unión, a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios organizar colaborativamente los sistemas educativos (Brasil, 1988), tanto de escuelas públicas (estatales o municipales) como privadas. De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), los Estados deben ser responsables de la organización, mantenimiento y desarrollo de los sistemas e instituciones educativas, actuando en colaboración con los municipios para garantizar el derecho a la educación a través de la creación y ejecución de políticas y planes educativos, el desarrollo y la producción de planes y directrices, así como el seguimiento de las instituciones desde los procesos de acreditación hasta la evaluación, principalmente para garantizar la provisión de educación inicial y secundaria para todos. Actualmente, la educación básica en Brasil está compuesta por Educación Infantil (hasta 5 años), Enseñanza Fundamental Años Iniciales (1º año, 2º, 3º, 4º y 5º), Enseñanza Fundamental Años Finales (6º, 7º, 8º y 9º año) y Enseñanza Media (1º año, 2º y 3º).

Un caso emblemático dentro del contexto brasileño es el del Estado Rio Grande do Sul (RS), donde las tensiones entre las políticas gubernamentales y la profesión docente son particularmente evidentes, especialmente en la red educativa pública y estatal. En este estado hubo la reducción del número de maestros en la red educativa en cerca del 22,4 % en comparación con la encuesta anterior de 2022 (DIEESE/Inep, 2024). Este descenso podría estar relacionado con la precarización laboral impulsada por la gestión gubernamental, incluidas las inversiones en contratos temporales y la falta de concursos públicos que garanticen estabilidad y planes de carrera (Novoa, 2020).

Asimismo, hasta 2019, RS registraba el salario mínimo más bajo para docentes entre los estados más ricos del país (Santiago, 2019). La red estatal ha sido la principal usuaria de contratos temporales (Fonseca & Hesse, 2020), lo que contrasta con las disposiciones constitucionales y legales que garantizan el ingreso mediante concurso público, planes



de carrera, un piso salarial nacional y condiciones adecuadas de trabajo para el desarrollo profesional (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep, 2024), el Estado de Rio Grande do Sul cuenta con 2.345 escuelas estatales, y cifras actualizadas indican 10.470 docentes en los años iniciales de la enseñanza fundamental, 19.220 en los años finales y 21.744 en la enseñanza media. En 2023, el 100 % del profesorado en esta red contaba con titulación superior, requisito para ejercer la docencia en las etapas y modalidades correspondientes. El Estatuto y Plan de Carrera del Magisterio Público del Estado fue instituido en 1974 (Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1974), estableciendo seis clases y seis niveles de calificación, con un período de prueba antes de la estabilidad. La Ley n.º 15.451, de 2020 (Brasil, 2020), actualiza estos niveles desde la formación media en modalidad normal hasta el doctorado.

En la ciudad de Porto Alegre, capital del estado, estas dinámicas adquieren especial relevancia, al ser un referente regional en el ámbito educativo. Las condiciones laborales de los docentes y las reformas educativas locales reflejan de manera clara los desafíos de la profesionalización docente en Brasil. Este contexto específico permite observar de manera más detallada las interacciones entre las políticas públicas, las demandas del sistema educativo y las experiencias del profesorado, iluminando las complejidades del ejercicio docente en el país. Porto Alegre cuenta con una superficie de 495.977 km<sup>2</sup> y una población de 1.332.845 habitantes. De acuerdo con el censo del IBGE (2022), la composición étnico-racial incluye 981.200 personas que se identifican como blancas, 178.354 como pardas, 168.196 como negras, 1.708 indígenas y 2.306 de origen asiático. En 2010, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del estado era de 0,771 y el Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDHM) alcanzaba 0,805 (PNUD, 2013), posicionándose entre los más altos del país.

En términos educativos, el Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) muestra un incremento en la tasa de asistencia escolar hasta los 17 años, aunque con una disminución en los niveles de finalización entre los 18 y 24 años. La tasa de analfabetismo es del 1,74 %. Asimismo, el 59,3 % de los jóvenes entre 15 y 17 años completaron la enseñanza fundamental y el 48,18 % de quienes tienen entre 18 y 20 años finalizaron la enseñanza media.

El ejercicio de la docencia en la red pública estatal de Porto Alegre está atravesado por dificultades estructurales, bajos niveles de reconocimiento profesional y condiciones de trabajo limitadas. La estabilidad laboral, la planificación colectiva y la formación continua se ven afectadas por políticas de austeridad, recortes presupuestarios y cierres de escuelas. Estas dinámicas generan tensiones en el ejercicio profesional y condicionan las posibilidades de consolidar trayectorias docentes sostenidas en el tiempo.

## **2.2. La profesionalización docente en España: de la consolidación histórica a los desafíos contemporáneos**

La evolución histórica de la profesionalización docente en España ha estado ligada a los procesos de construcción de un sistema educativo público y democrático. Desde finales del siglo XIX, con la instauración de la Ley Moyano (1857), se sentaron las bases de una educación estatal centralizada y se establecieron las primeras normativas que regulaban la formación y el acceso a la docencia. Sin embargo, no fue hasta las reformas del siglo XX que se consolidaron los programas de formación inicial y continua, con un enfoque que buscaba equilibrar las demandas del mercado laboral y las necesidades educativas (De Gabriel Fernández, 1994; Escolano Benito, 1982).

En la transición democrática, la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Boletín Oficial del Estado, 1985) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, 1990) marcó un cambio significativo. Estas normativas introdujeron una perspectiva más inclusiva y descentralizada, otorgando mayor autonomía a las comunidades autónomas para la gestión educativa. Al mismo tiempo, se promovió una formación docente basada en competencias pedagógicas y didácticas, buscando responder a las transformaciones sociales y culturales que impactaban en las aulas (Bolívar y Ritacco, 2016; Saura y Bolívar, 2019).

Actualmente, la profesionalización docente en España se enfrenta a múltiples desafíos. En términos normativos, la reciente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2020) ha reforzado la importancia de la formación inicial y continua.

En el caso de la educación secundaria, la carrera profesional docente española se estructura en etapas que abarcan desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo. Para acceder a la formación inicial los aspirantes a docentes deben poseer un título de grado, licenciatura, ingeniería o arquitectura en el área específica que desean enseñar. Ello les habilita a cursar el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Este máster, busca proporcionarles la formación pedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio docente. Luego, una vez insertos en el mercado laboral, los docentes son compelidos por la misma LOMLOE y sus modificatorias, a participar en actividades de formación permanente, actualización pedagógica y proyectos de innovación educativa. En particular, la Ley destaca la necesidad de integrar habilidades digitales y fomentar una enseñanza más inclusiva y equitativa.

Sin embargo, investigadores como Saura y Bolívar (2019) advierten que la implementación de las medidas impulsadas por la Ley no siempre se alinea con las condiciones reales en las que trabajan los docentes, lo que genera tensiones entre las expectativas normativas y la práctica cotidiana.

Diversos estudios han señalado problemas estructurales en la profesión docente en España. Por ejemplo, el Informe TALIS (OCDE, 2019) subraya que más del 40 % de los docentes consideran que su profesión no es valorada socialmente, una percepción que contrasta con su alta implicación en actividades formativas y colaborativas dentro de los centros educativos. Imbernón (2019) también destaca la necesidad de una formación continua y sostenida que responda a las nuevas demandas del sistema educativo.

Además, el análisis de la temporalidad laboral refleja las dificultades de muchos docentes para acceder a contratos estables y desarrollar una trayectoria profesional coherente. En este sentido, resulta relevante recordar que el acceso a la profesión en España se produce a través de tres mecanismos: sistema de concurso-oposición, sistema de concurso de méritos y sistema libre, siendo el primero, el único habilitado para el acceso al sistema público de enseñanza (Eurydice, 2018). El proceso selectivo conocido como concurso-oposición está regulado por el Real Decreto 276/2007 (Gobierno de España, 2007) y que rige en todo el territorio español. No obstante, como las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, son estas las que concretan el proceso.

El proceso de concurso-oposición es altamente competitivo, y en él se evalúan conocimientos específicos y habilidades pedagógicas a través de pruebas escritas y orales, así como una valoración de méritos, como experiencia docente previa, formación adicional y otros logros relevantes.

El somero recorrido realizado, muestra que la profesionalización docente en España ha avanzado desde su consolidación histórica hacia un modelo más flexible y adaptado a las demandas contemporáneas. Sin embargo, persisten retos vinculados a la estabilidad laboral, el reconocimiento profesional y la alfabetización adecuada para abordar los retos que presenta la sociedad digital (Miño-Puigcercós *et al.*, 2024), elementos clave para fortalecer la identidad y el rol del profesorado en un sistema educativo en constante cambio.

### **3. Metodología**

Esta investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en analizar experiencias en dos centros educativos de Brasil y España, con el objetivo de comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos contemporáneos de la profesionalización. La estrategia metodológica permitió una exploración profunda de las dinámicas escolares mediante la recopilación de datos cualitativos a través de talleres, entrevistas, un grupo de discusión, encuestas y análisis documental (Yin, 2014).

Los centros fueron seleccionados por su participación en proyectos orientados a la innovación pedagógica y la mejora de la profesionalización docente. En Brasil, se trabajó con una escuela pública estatal de Porto Alegre en el marco del proyecto Conexión Universidad-Escuela. En España, el estudio se llevó a cabo en un instituto público de Barcelona vinculado al proyecto europeo SCU4Change. La elección del profesorado participante respondió a su implicación directa en los respectivos proyectos.

#### **3.1. Caso Brasil: Proyecto Conexión Universidad-Escuela**

El proyecto fue financiado por la Fundación de Amparo en Investigación del Estado de Rio Grande do Sul (FAPERGS) y coordinado por investigadoras de la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande do Sul (PUCRS), en colaboración con diversas escuelas públicas y privadas. Para este estudio se seleccionó una escuela pública estatal, en la que participaron 43 profesionales (docentes y coordinadores) en dos talleres de tres horas cada uno.

Durante los talleres se elaboraron cartografías visuales (Hernández-Hernández, 2018), construidas mediante recortes y collages, con el objetivo de reflexionar sobre la profesión docente, las prácticas pedagógicas y las estrategias de acción colectiva. Esta herramienta fue elegida por su valor epistemológico, político y pedagógico, en línea con una concepción crítica de la educación como acto político (Freire, 2005). Las sesiones fueron registradas mediante fotografías y grabaciones, y las discusiones transcritas íntegramente para su posterior análisis.

#### **3.2. Caso España: Proyecto SCU4Change**

En Barcelona, el estudio se enmarcó en el proyecto europeo SCU4Change, orientado a promover prácticas escolares que aborden problemáticas sociales mediante la colaboración entre escuelas, comunidades y universidades.

El trabajo de campo incluyó un grupo de discusión con el equipo directivo del centro (director, vicedirector, jefe de estudios y coordinadora pedagógica), con una duración aproximada de 90 minutos. Además, se realizaron tres entrevistas en profundidad con docentes responsables de proyectos (una hora cada una) y se administró una encuesta online a la totalidad del alumnado (286 estudiantes), compuesta por preguntas cerradas y abiertas para identificar sus intereses y percepciones.



### 3.3. Estrategia de análisis de información

El análisis de datos se basó en una estrategia de análisis de contenido temático, organizada en torno a tres dimensiones predefinidas, en correspondencia con los objetivos del estudio:

1. Contexto: Factores estructurales que inciden en la práctica docente y en los procesos de profesionalización en cada país.
2. Visiones sobre el rol de la profesión, escuela: Percepciones de los actores educativos respecto a la función social de la profesión, escuela y su relación con la comunidad.
3. Tensiones ante los nuevos desafíos de la profesión docente: Dificultades, contradicciones y estrategias desplegadas por los docentes frente a los cambios y exigencias del sistema educativo.

En el caso de Brasil, el análisis se aplicó a las transcripciones de los talleres, permitiendo agrupar las unidades de significado bajo las dimensiones mencionadas. En el caso de España, se analizaron las transcripciones del grupo de discusión y de las entrevistas, utilizando la misma estructura analítica. Las respuestas abiertas de la encuesta se procesaron mediante análisis de contenido cuantitativo, y las preguntas cerradas a través de estadística descriptiva, lo que permitió contrastar las percepciones del estudiantado con las del profesorado.

Este enfoque facilitó la articulación transversal de los datos obtenidos en ambos contextos, posibilitando un análisis comparativo que vincula las experiencias docentes en Brasil y España con los marcos normativos, políticos y sociales que condicionan y transforman la profesión docente en cada territorio.

## 4. Resultados

### 4.1. Caso Porto Alegre, Brasil

#### 4.1.1 Contexto

La construcción del proyecto Conexión Universidad-Escuela se basó en investigaciones, observaciones y escuchas realizadas al profesorado desde la pandemia (2020-2022), los que subrayaron la necesidad de reflexionar sobre la práctica, los cambios contextuales, la formación continua y las condiciones para la actuación profesional. Desde del 2023, el grupo de investigación Procesos Motivacionales en Contextos Educativos (Promot/PUCRS) ha buscado desarrollar talleres y investigaciones con diferentes metodologías y problematizaciones para pensar la motivación y desafíos de los estudiantes y del profesorado, las prácticas y el trabajo docente en el estado. Durante el 2023 y el 2024, el grupo desarrolló talleres que contaron con la participación del profesorado de escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria, la mayoría de las actividades se desarrollaron en Porto Alegre y a la Región Metropolitana.

Para esta investigación, utilizamos la experiencia del equipo en una escuela estatal ubicada en la ciudad de Porto Alegre en la que se realizaron dos talleres con docentes. El objetivo fue observar y analizar las conexiones desarrolladas por los grupos al identificar aproximaciones y movimientos que influyen y convergen en la profesionalización y el trabajo en educación desde una mirada del concepto «*bottom-up*», utilizando como herramienta la producción de cartografías visuales (Figura 1). En los dos talleres realizados, los 43 profesionales del centro brasileño reflexionaron sobre el trabajo y la práctica

con estudiantes de los primeros y últimos años de la enseñanza fundamental (1º a 9º año) y media (1º a 3º año).

Si bien los encuentros pedagógicos son parte del trabajo docente, en los últimos años, el gobierno estatal, incluso ha recortado el incentivo financiero que permitía realizar estas actividades. Así, el desarrollo de investigaciones y talleres que fomenten el debate colectivo y la reflexión sobre el trabajo docente, las políticas educacionales y contextos sociales son bienvenidos por las escuelas: «Necesitamos estos espacios, para aprender a enseñar, para construir aprendizajes, currículos, para pensar en nuestras metas» (Docente 1, traducción).

Estos dos talleres promovieron la discusión de conceptos, prácticas, procesos y motivaciones en el trabajo docente desde recortes y collages, discusiones en pequeños grupos y debate colectivo. Proponemos la elaboración de las cartografías visuales a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo perciben y cuáles son los movimientos que inciden en el trabajo docente? ¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan y las necesidades de la profesión? ¿Cómo percibes los contextos, las prácticas docentes y el futuro de la profesión?



*Figura 1: Cartografías visuales del trabajo docente. Fuente: elaboración propia, 2025.*

Se elaboraron y presentaron 4 cartografías visuales. Las cartografías, las observaciones y discusiones en grupo tejen el trabajo docente dentro de un campo complejo de disputas. El profesorado señaló que las organizaciones gubernamentales, las familias, las comunidades educativas, los programas de formación del profesorado, los ambientes escolares y la convivencia impactan en la producción del trabajo cotidiano. Los profesionales compartieron así, de diferentes maneras, los efectos de las dimensiones históricas, políticas, económicas, culturales y sociales que están en juego en las escuelas públicas de las que forman parte.

#### 4.1.2 Rol docente y de las escuelas frente los retos contextuales

Observamos que hay un reconocimiento colectivo de la desvalorización profesional, aunque existen movimientos que generan escenarios de satisfacción y deseo de continuar en la profesión como rol social. Por ejemplo, para el equipo de la escuela, las relaciones

entre los profesionales, las familias, los estudiantes y valorización profesional por parte del gobierno (estatal y federal) afectan la convivencia, la realización de tareas colaborativas y motivación.

Si bien actualmente la Base Curricular Común Nacional - BNCC (Brasil, 2018) refuerza la enseñanza a través de áreas (Lenguajes, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, principalmente) y fomenta el desarrollo de prácticas interdisciplinarias, las relaciones interpersonales entre los profesionales y los conocimientos o habilidades para enfrentar las vulnerabilidades sociales y económicas de los estudiantes y las familias se presentan como un gran desafío para el trabajo.

La estructura y las condiciones dadas a las familias para asistir a los estudiantes impactan en sus comportamientos y desarrollos, así como en la continuidad de la enseñanza. Hay una gran preocupación del profesorado por la región en la que está situada la institución, el involucramiento de los jóvenes con ilícitos y violencias, las desigualdades en el acceso a la universidad, las vulnerabilidades sociales y la segregación a las que están expuestos. Desde esta mirada, se reflexiona sobre el papel y las acciones de las maestras en el contexto actual y la función de las escuelas: «Miramos el perfil de los estudiantes que tenemos y nos damos cuenta de que vienen de realidades muy difíciles. Así, en un contexto familiar muy caótico, de la violencia, de la drogadicción, del abuso, y la escuela, el profesorado, tiene que ser ese lugar que suma y no un lugar que ayude a destruir aún más la autoestima de este niño» (Docente 2).

Si bien sienten miedo, angustia y ansiedad, los maestros argumentan que el objetivo de las escuelas y el rol docente es promover una educación de calidad que legitime las diferencias, luche contra las desigualdades, brinde experiencias que instiguen a los estudiantes más allá del aula. Según los docentes, les corresponde a ellos, pero con el apoyo de las políticas públicas y la sociedad, promover escuelas de puertas abiertas a través del compromiso social a través de la investigación y los procesos democráticos, pero carecen de salarios, infraestructura adecuada y formaciones continuas por el Estado.

El trabajo cooperativo con la comunidad educativa se percibe como un potencial para las escuelas, una responsabilidad compartida, aunque también conlleva el riesgo de una mayor responsabilización de los docentes por la calidad de las instituciones y los resultados en evaluaciones nacionales o internacionales. Por lo tanto, mientras un profesor comenta la importancia y los intentos de abordar temas que emergen del contexto de los estudiantes a través de las artes y la literatura, también señala las demandas y los procesos meritocráticos de la educación brasileña que lo hacen resistir y competir con una enseñanza más tradicional, compartimentada y reproductora que prioriza matemáticas y lengua portuguesa: «Podemos tener la mejor planificación posible, pero a veces no podemos aplicarla y esto genera varios sentimientos. Incluyendo en las siguientes clases. Entonces, aquí, no es una zona mala, es una zona que puede cambiar, se puede cambiar» (Docente 4).

El profesorado percibe una interferencia del control y la regulación del Estado en la libertad de cátedra. Entre los contenidos previstos en la BNCC (Brasil, 2018) se encuentran los intereses y necesidades de la comunidad educativa, así como el acceso a una educación crítica, relevante y democrática. Mientras un grupo de docentes hablaba sobre el valor de la enseñanza para la transformación social, se observaron discursos y visiones de la reproducción o transformación por la enseñanza: «Planteamos los retos que encontramos en las aulas: trastorno de pánico, fobia social, depresión, vulnerabilidad, bullying, ciberacoso, dependencia química, son temas que hemos estado enfrentando» (Docente 5); «Necesitamos tener un método, planificar y lidiar con el problema de los

prejuicios y hacer una diferencia en sus vidas. Somos muy importantes para ellos en este aspecto, porque nos necesitan» (Docente 6); «El elefante representa el trabajo que tenemos, el peso de nuestra responsabilidad como docentes y porque tenemos que transmitirles muchas cosas para que aprendan y avancen» (Docente 7). Esto se debe a que, al mismo tiempo que narran la importancia de las metodologías activas y críticas, los abordajes de temas pertinentes a los estudiantes y sus condiciones desarrollan discursos en los que la responsabilidad del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes se concentra en los docentes y en cuánto pueden presentar contenidos para que los jóvenes accedan a las universidades y al mercado laboral priorizando algunos temas y áreas.

En línea con lo planteado por Liberali (2020), las escuelas se han convertido en un espacio de aprendizaje y cuidado de la seguridad física, alimentaria y psicológica de cientos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Con la pandemia del coronavirus y la falta de inversión gubernamental, el trabajo en la red estatal ha sido cada vez más desafiante. Las formas de pensamiento y los proyectos neoconservadores del gobierno de la época penetraron en las políticas educativas y en las escuelas a través de reformulaciones de programas, restricciones de verbas y en la enseñanza desde los materiales didácticos a explorar, la promoción de los ideales de educación en el hogar y el auge del movimiento Escuela sin Partido, por ejemplo. Los discursos de odio y violencia se amplificaron en esta época, creando imágenes sociales por parte de grupos conservadores y fundamentalistas que atacaban a la profesión docente, enunciada como «doctrinarias de políticas de izquierda y progresistas» al acercarse y/o denunciar temas relacionados con la misoginia, los feminismos, racismos, las noticias falsas, las desigualdades sociales, entre otros. Crecen las incertidumbres sobre el destino de la profesión en el Estado y en la formación de los docentes en el país, mientras que el gobierno federal lanzó el «Programa Mais Profesores» para incentivar a los nuevos maestros (Brasil, 2025); estructurado en cinco ejes: 1) Selección: ingreso por concurso, «Prova Nacional Docente» (PND); 2) «Pé-de-Meia Licenciaturas»: fondos mensuales en los que se pueden retirar R\$ 700,00 y se depositan R\$ 350,00 en una cuenta de ahorros a la que se accederá después de la graduación; 3) Beca «Mais Docentes» agregada al salario docente y finalización de un curso de posgrado lato sensu; 4) Formación: plataforma creada por el Ministerio de Educación (MEC) con enfoque en la educación inicial y continua; 5) Valorización: asociaciones e beneficios con bancos y hoteles, por ejemplo. Por lo tanto, señalamos y sistematizamos las tensiones en el profesionalismo en relación con el contexto escolar a seguir.

#### **4.1.3 Tensiones y posibilidades emergentes**

Son varios los factores que influyen en el fenómeno de la profesionalización docente, así como existen diferentes formas de abordar el profesionalismo que pueden funcionar como una estrategia de control sobre los docentes, manipulada por el Estado (Lawn, 2001) mientras que los educadores emplean discursos reformistas, naturalizando las prácticas creadas por estas iniciativas. Estos elementos se observan en los discursos de los docentes cuando expresan sus percepciones sobre cómo deben actuar, cómo actúan y cómo las normas los orientan, además de la intervención del Estado y la falta de apoyo.

En este caso, pensar en un currículo significativo, democrático y crítico es confrontar la regulación y el control del Estado a través de datos, índices de rendimiento y contenidos que dan cuenta de los exámenes nacionales. Además, invertir en sus propios procesos de mejora y formación continua.



La actuación del Estado ha llevado a la desvalorización de la carrera docente y de su profesionalización, fragmentando la profesión e incrementando la contratación en lugar de licitaciones públicas, bajando así los salarios. Esto se traduce en una rendición de cuentas individual en lugar de considerar la categoría profesional como un todo, lo que genera desigualdades y contradicciones entre las diferentes regiones del país y entre los sistemas educativos. Así el desempeño asocia un profesionalismo gerencial que enfoca y responsabiliza a los profesores, que necesitan cumplir de manera eficiente y eficaz con los lineamientos de las organizaciones nacionales e internacionales, basado en el neoliberalismo. En esta línea de pensamiento, Oliveira (2018) afirma que desde la Nueva Gestión Pública (NPG) se ha invocado una concepción del profesionalismo, orientando las habilidades y competencias en áreas como la innovación, la creatividad, la flexibilidad, la iniciativa y la responsabilidad. En este sentido, cumplir con criterios estandarizados genera tensiones que afirman la distancia entre los textos normativos, los contextos escolares, los discursos y la práctica. Aunque tengan que presentar documentos y burocracias por las políticas de *accountability*, los docentes buscan actuar a favor de la justicia social y el desarrollo independientemente de las condiciones ofrecidas, desarrollando proyectos pedagógicos que puedan contribuir al mejor rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, nos quedamos con la cita del docente sobre un pasado, presente y futuro y las condiciones de la profesionalización docente en el estado de Rio Grande do Sul: «Creo que la escuela puede haber fracasado en el pasado cuando se enfocó directamente en el contenido y no en la criticidad, y lo que vivimos hoy es un reflejo de la falta de criticidad, de la falta de pensar en el futuro y algo que se está mostrando en el presente. Si podemos trabajar, de esta manera, toda esta visión planificada del futuro, ¿qué podemos evitar? Exactamente esta barbarie planificada que es la que estamos viviendo hoy» (Docente 3). Según el equipo, el apoyo de la comunidad (familias, universidades y otros agentes) es fundamental para que la profesión exista y para que los docentes resistan.

## 4.2. Caso de Barcelona, España

### 4.2.1. Contexto

Los resultados que aquí se presentan reflejan los datos recogidos en el trabajo de campo realizado en un Instituto de Educación Secundaria por investigadores de la Universidad de Barcelona<sup>1</sup>. Este nace con el objeto de visibilizar y promover prácticas escolares orientadas a afrontar problemáticas sociales contemporáneas mediante el desarrollo de proyectos colaborativos entre escuelas, comunidades y universidades. Asimismo, busca brindar herramientas para el desarrollo de estos proyectos, e identificar los retos y dificultades que suponen para los centros y los docentes.

El trabajo de campo se llevó adelante en un instituto público de Barcelona de reciente creación (2011), ubicado en un barrio tradicional de la ciudad, con predominio de una clase media estable. El centro acoge una matrícula cercana a los 500 estudiantes, organizados en cuatro secciones por curso. El proyecto educativo del instituto apuesta por una educación integral que engloba intelecto y valores para preparar a los alumnos no solo para el éxito académico, sino también como ciudadanos activos y responsables en un mundo plural y en constante cambio.

<sup>1</sup> Educational roadmap for transformative agency – connecting School, Community and University for social change. Erasmus+. KA220-HED - Cooperation Partnerships in Higher Education. Call 2022. Referencia: 2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487



El instituto de educación secundaria funciona dentro del marco de autonomía que la legislación educativa española y catalana otorgan a sus centros. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Boletín Oficial del Estado, 2013) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Boletín Oficial del Estado, 2006), sientan las bases de la autonomía de los centros para diseñar sus proyectos educativos y poner en marcha iniciativas propias que respondan a las necesidades y características de su comunidad. En Cataluña, este principio de autonomía se ve reforzado por políticas adicionales que promueven la personalización educativa y la capacidad de innovación y adaptación al entorno.

En este contexto, el instituto analizado materializa su autonomía mediante la ejecución de propuestas pedagógicas innovadoras como los Bloques de Formación Electiva (BFE) en 3º y 4º año de la Educación Secundaria Obligatoria, que promueven el aprendizaje basado en proyectos y el servicio a la comunidad.

#### **4.2.2. Visiones sobre el rol de la escuela**

El análisis de los BFE ofrecidos por la escuela en los ciclos lectivos 2023-2024 da cuenta de la multiplicidad de temáticas y problemáticas que la escuela aborda con esta propuesta: sexualidad, contaminación y problemas medioambientales, participación ciudadana, salud mental, problemas de vivienda, racismo, migración forzada y refugiados, gerontofobia, sostenibilidad, feminismo, *fake news*. Al mismo tiempo, muestra la apuesta del centro de trabajar junto a la comunidad y sus organizaciones.

Sin embargo, el análisis de los BFE ofrecidos muestra una clara división entre proyectos de carácter científico-técnico (que engloban a las asignaturas: biología, geología, física y química, tecnología) y proyectos de carácter artísticos y sociales (vinculados a las asignaturas: historia, geografía, servicio a las personas, artes).

Esta división, lejos de ser anecdótica, refleja posicionamientos divergentes del profesorado respecto a la propuesta educativa, la visión del sentido de la escuela y su rol como docentes.

En primer lugar, desde la dirección del centro y las áreas artístico-sociales se valora positivamente el carácter electivo de los BFE porque permite a los estudiantes profundizar en trayectos más acordes a sus intereses, así como desarrollar la reflexión crítica y el compromiso social. Como lo plantea una docente «expresarse, partir de sus intereses de sus realidades, se involucran y realmente son críticos, y entonces me han ayudado a evolucionar en ese aspecto, en escucharlos más y en ver que son agentes del cambio y que a veces son ellos los que me enseñan» (Docente 1).

Los docentes de las áreas científico-técnicas, por el contrario, consideran que el trabajo por proyectos electivos no permite que se aborde la totalidad de los contenidos que marca el currículum, teniendo como consecuencia la falta de competencias necesarias para el trabajo en áreas de ciencias en el bachillerato. Como lo plantea una docente, «He ido dejando entidades porque me aportaban poco a nivel teoría, porque necesito que aprendan Biología. Necesito quiero, que aprendan Biología» (Docente 2).

La visión divergente respecto del rol docente y el sentido de la escuela no es inocua, sino que impacta en la misma propuesta escolar: en el ciclo 2024-2025, los proyectos de estas áreas dejaron de formar parte de la oferta de proyectos electivos, y se integraron de manera obligatoria dentro de la propuesta curricular «tradicional» de la asignatura.

#### **4.2.3. Tensiones ante los nuevos desafíos de la profesión docente**

Las nuevas demandas a las que se enfrenta la escuela (atención a la diversidad, formación digital, personalización, apertura al entorno, etc.), imponen a los docentes el desarrollo

de nuevas competencias y habilidades. Al mismo tiempo, la adopción a nivel institucional de propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, también impulsa a poner en juego tanto nuevas habilidades como a repensar el rol y función de los docentes ante estas nuevas dinámicas.

En el caso analizado, fue posible observar que tres elementos de tensión. El primero de ellos, refiere a la oferta de temáticas a trabajar y su conexión curricular. Mientras que en el caso de las asignaturas científico-técnicas las propuestas se encuentran vinculadas directamente a los contenidos curriculares de la asignatura (indagaciones sobre el agua, la electricidad, el cuidado de la salud, etc.), en el caso de los BFE de las áreas artístico-social las propuestas se conectan con temáticas emergentes vinculadas a la realidad social. Como lo expresa la Profesora 3, la búsqueda es: «primero, que tomen conciencia y tengan conocimiento de la realidad ¿no? de esta globalización y de las desigualdades que hay, no hace falta irse a África o a Asia (...) y luego que aprendan aplicar medidas ¿no? o intentar buscar soluciones, que sean críticos también» (Docente 1).

El segundo elemento de tensión refiere a la conexión entre la oferta temática y los intereses de los estudiantes. Uno de los beneficios asociados al ABP como estrategia de aprendizaje es la mayor significatividad de las propuestas para el estudiantado. No obstante, al analizar la oferta de BFE ofrecida en estas áreas y los intereses y preocupaciones de los estudiantes manifestados en la encuesta cursada a la totalidad del alumnado de la escuela, encontramos cierta discordancia. Mientras la oferta hace foco en problemáticas como el feminismo, el racismo, las *fake news* y la desigualdad social en términos generales, las preocupaciones de los jóvenes se centran en el cambio climático, la salud mental y la violencia social en sus distintas formas.

Esta discrepancia es explicada por los docentes desde la dificultad de trabajar determinados temas por cuestiones contextuales o particulares de los grupos: «tocamos también un poco la revolución naranja y la de Ucrania, pero eso un poco con pinzas, porque es muy complicado, aunque teníamos mucho interés en el conflicto» (Docente 3).

Finalmente, un tercer elemento de tensión refiere a la vinculación con la comunidad en el desarrollo de estos proyectos. Por un lado, implica a los docentes en la movilización de habilidades para tender redes y puentes con organizaciones externas a la vida escolar: «cuesta encontrar colaboraciones reales, con entidades fuera del centro educativo y espacios también para coordinarse y que esa colaboración sea real» (Docente 1).

Por el otro, implican una tensión respecto de la propia práctica profesional en tanto la propuesta de trabajo «a veces no es construida conjuntamente, sino que ya viene como impuesta» (Docente 2.a) o no necesariamente refleja los objetivos educativos.

Así y todo, la colaboración con distintas organizaciones de la sociedad civil es valorada positivamente, porque les ayuda a trabajar temáticas en las que no necesariamente tienen *expertise* «siempre los temas que tocamos son temas sociales. Aquí hay una interacción con entidades de fuera que nos ayuden a abordar estos temas» (Equipo directivo).

## 5. Discusión

La discusión presentada a continuación se centra en responder cada una de las preguntas guía del artículo, analizando cómo los aspectos teóricos y contextuales expuestos en los apartados iniciales dialogan con las evidencias empíricas recogidas en los contextos escolares de Porto Alegre y Barcelona. Este enfoque busca articular las características generales de la profesionalización docente, condicionadas por políticas neoliberales y

desigualdades sociales, con las particularidades observadas en ambos territorios. Así, se exploran tanto las limitaciones estructurales como las estrategias de resistencia e innovación desarrolladas en estos escenarios educativos.

### **5.1. ¿Cómo afecta el contexto al trabajo docente?**

El contexto condiciona profundamente el trabajo docente, definiendo márgenes de acción y posibilidades de transformación. Desde una perspectiva crítica, las políticas neoliberales han intensificado las desigualdades, precarizado las condiciones laborales y reducido la autonomía profesional (Oliveira, 2018; Lawn, 2001). Esto se traduce en una profesionalización tensionada entre la exigencia de eficacia y la limitación estructural para ejercer el rol pedagógico con sentido social (Saura & Bolívar, 2019).

En Porto Alegre, estas dinámicas se evidencian en la sobrecarga administrativa, la escasez de recursos y la falta de tiempos institucionales para la planificación y el trabajo colectivo. En los talleres realizados, las cartografías visuales mostraron expresiones simbólicas del agotamiento profesional y de una creciente desvinculación institucional, pero también pusieron en evidencia el deseo de construir espacios de diálogo entre pares. En línea con lo planteado por Hypolito (2020), los y las docentes desarrollan estrategias colaborativas que funcionan como formas de resistencia y agencia frente a estas condiciones. En Porto Alegre, estas se manifestaron en prácticas como el trabajo interdisciplinar entre áreas, la búsqueda de alianzas comunitarias y la organización de espacios de apoyo mutuo, incluso en ausencia de respaldo institucional. Estas formas de acción, aunque fragmentadas, permiten sostener una ética del cuidado y del compromiso con la educación pública.

En Barcelona, a pesar de condiciones más favorables, los docentes también enfrentan tensiones derivadas de la presión normativa, la burocratización y la multiplicidad de demandas, en un contexto donde la autonomía profesional se ve limitada por el peso del rendimiento y la eficiencia (Fraga-Varela *et al.*, 2024). En ambos casos, el contexto actúa simultáneamente como límite y como motor para la reflexión crítica y la construcción de respuestas colectivas.

### **5.2. ¿Las prácticas docentes son transformadoras o reproductoras de lo que hacen?**

Las prácticas docentes oscilan entre ser transformadoras y reproductoras, dependiendo de las condiciones contextuales y de las decisiones profesionales. Desde la teoría, Freire (2005) plantea que el modelo de «educación bancaria» reproduce prácticas que perpetúan estructuras opresivas.

En el contexto escolar de Porto Alegre analizado, aunque predominan limitaciones estructurales, se observan esfuerzos para transformación a través de proyectos pedagógicos interdisciplinarios que involucran a la comunidad, fomentando aprendizajes significativos y colaborativos. Sin embargo, se evidencia la importancia de la participación y colaboración de las universidades mediante la realización de una formación continua que les ayude a pensar en metodologías y promover eventos sobre temas emergentes y significativos para el alumnado. El profesorado muestra preocupación en trabajar los contenidos curriculares para que sus alumnos enfrenten los exámenes nacionales frente a las desigualdades sociales y las meritocracias mientras el gobierno estatal ha reducido la inversión en educación continua en los últimos años. Estas iniciativas desafían las dinámicas reproductoras, promoviendo el protagonismo docente y también la sobrecarga.

En el caso del centro educativo de Barcelona, los docentes impulsan propuestas de aprendizaje por proyectos que integran temas sociales relevantes para el alumnado, como la salud mental, la discriminación, el racismo o la crisis climática (Erstad *et al.*, 2021). Por ejemplo, en uno de los BRC (Bloques de Investigación, Creación y Servicio), los estudiantes diseñaron campañas de sensibilización sobre violencia de género y bienestar emocional, trabajando en colaboración con entidades del barrio. Este enfoque permite conectar el currículo con los intereses juveniles, generando una implicación significativa en los procesos de aprendizaje. No obstante, el profesorado también señaló obstáculos como la escasez de tiempo para el trabajo en equipo, las dificultades de coordinación con agentes externos y la necesidad de equilibrar estas propuestas con las exigencias burocráticas del sistema.

En ambos contextos, la capacidad transformadora de la práctica docente está condicionada por la posibilidad de generar espacios de autonomía, colaboración y reflexión crítica sobre el sentido del trabajo educativo (Bolívar & Ritaco, 2016). Aunque el alcance de estas experiencias puede ser parcial, muestran márgenes de agencia desde los cuales los y las docentes resignifican su rol más allá de las prescripciones oficiales.

### **5.3. ¿Cuáles son los significados y tensiones atribuidos a la profesión docente, a la enseñanza y a las escuelas?**

Los significados asociados a la profesión docente están atravesados por los discursos políticos y sociales que condicionan su desarrollo. Las evidencias coinciden con los planteado por Molina-Pérez y Luengo-Navas (2021) respecto a que la profesionalización se construye desde la relación entre identidad, reconocimiento y condiciones institucionales.

En el contexto escolar de Porto Alegre analizado, la profesión docente está marcada por la precarización laboral y las demandas de atender a comunidades vulnerables. Sin embargo, los docentes destacan como agentes de cambio social, subrayando la importancia de las escuelas como espacios de resistencia y transformación comunitaria. En el contexto escolar de Barcelona analizado, la profesión se asocia con la innovación pedagógica y la creación de espacios inclusivos, aunque también enfrenta tensiones vinculadas a las expectativas normativas y administrativas, así como al cumplimiento de la transmisión de conocimiento (Saura & Bolívar, 2019). En ambos casos, la enseñanza es percibida como un motor de cambio, aunque las condiciones estructurales (y culturales) limitan el pleno desarrollo de su potencial transformador (Hypolito, 2020).

### **5.4. ¿Qué incertidumbres existen acerca del futuro de la profesión?**

Las incertidumbres en torno al futuro de la profesión docente están estrechamente vinculadas con las condiciones estructurales y las políticas educativas vigentes. En el contexto de Porto Alegre, estas se relacionan con la persistencia de la violencia, la precariedad de recursos, la inestabilidad laboral y una percepción de «supervivencia» de la docencia como opción profesional. En línea con Liberali (2020), la complejidad del contexto tiende a llevar a algunos docentes a cuestionar abiertamente si las nuevas generaciones querrán ejercer una profesión tan desvalorizada y exigente, afectando tanto la atracción como la permanencia en el sistema. Esta preocupación se enmarca en un escenario de desinversión estatal en infraestructura escolar, recortes en programas de formación continua, retrasos salariales y supresión de tiempos institucionales dedicados a la planificación pedagógica (Oliveira, 2018).

En este mismo sentido, el profesorado señala la necesidad de articular políticas sociales que garanticen condiciones mínimas de bienestar —alimentación, seguridad, acompañamiento psicológico— en estrecha vinculación con proyectos desarrollados desde la propia comunidad educativa. Frente a la falta de recursos, estas iniciativas representan una respuesta local, aunque limitada, a la desprotección estructural que atraviesa el sistema.

En el contexto de Barcelona, las incertidumbres se expresan en otras dimensiones. Aunque el acceso a recursos materiales y la estabilidad laboral son más favorables, los y las docentes enfrentan crecientes tensiones vinculadas a la burocratización de los procesos escolares y a la dificultad de sostener una pedagogía comprometida en un marco de exigencias múltiples (Hargreaves & Shirley, 2020). Entre las preocupaciones mencionadas en el trabajo de campo, destaca la carga administrativa que resta tiempo al trabajo pedagógico, la dificultad para mantener redes de colaboración con agentes externos y el temor a que el modelo de innovación educativa se burocratice y pierda su potencial transformador. Asimismo, algunos miembros del equipo docente manifestaron inquietud por el futuro de la profesión, ante el desgaste emocional que implica sostener propuestas educativas con fuerte componente social sin un acompañamiento institucional adecuado.

A pesar de estos escenarios, en ambos contextos se reconocen esfuerzos por fortalecer redes de apoyo, promover el bienestar docente y mantener espacios de reflexión colectiva como estrategias para afrontar los desafíos del presente y sostener una mirada esperanzada hacia el futuro. Como plantean Bolívar (2020) y Freire (2005), las prácticas educativas pueden contribuir a abrir posibilidades cuando se orientan a la construcción de sentido, justicia social y compromiso ético con las comunidades a las que se dirigen.

## 6. Conclusiones

Este estudio ha tenido como objetivo analizar las relaciones entre los contextos locales y las prácticas docentes, destacando cómo las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales influyen en la profesionalización docente y en las dinámicas educativas de los centros escolares de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España). A partir de este análisis, se han identificado desafíos, tensiones y potencialidades en ambos territorios.

En términos generales, las perspectivas sobre la función docente invitan a reflexionar sobre los conflictos epistemológicos y discursivos que atraviesan la profesión. Los docentes suelen colocarse en un rol de técnicos-especialistas, asumiendo una alta responsabilidad por el rendimiento estudiantil y la calidad educativa. Sin embargo, como plantea Freire (2005), estas prácticas a menudo se vinculan a un modelo de educación bancaria que limita la autonomía y el pensamiento crítico.

En el contexto escolar de Porto Alegre, las profundas desigualdades sociales, la precariedad laboral y la violencia estructural condicionan las prácticas docentes. A pesar de ello, se identifican movimientos de resistencia donde los profesionales desarrollan estrategias colaborativas que vinculan a las escuelas con sus comunidades, promoviendo proyectos interdisciplinarios. Por otro lado, en Barcelona, aunque el contexto socioeconómico es más favorable, las tensiones derivadas de la burocracia y las normativas administrativas limitan el alcance de las prácticas innovadoras. Aun así, los docentes trabajan por equilibrar estas demandas con la creación de espacios inclusivos y críticos.

Comparando ambos contextos, se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial. Sin embargo, también emergen patrones comunes que destacan la



importancia de las redes colaborativas y los esfuerzos por construir una educación más democrática y transformadora.

En este sentido, se subraya la pertinencia de implementar políticas públicas que promuevan la formación continua del profesorado, el bienestar emocional y la autonomía profesional. Esto incluye proyectos que vinculen universidades y escuelas para generar espacios de diálogo y reflexión compartidos que reconfiguren las prácticas educativas. Asimismo, el fortalecimiento de las comunidades educativas, a través del apoyo y la cooperación entre pares, resulta esencial para afrontar los retos contemporáneos y garantizar que las escuelas se consoliden como espacios de justicia social y equidad.

## 7. Referencias

- Andrade Oliveira, D. (2022). Políticas conservadoras no Brasil: Ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 7(2), 37–54. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.002>
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. (1974). Lei n. 6.673, de 22 de abril de 1974: Estabelece o Plano de Pagamento para o Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, 230.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Boletín Oficial del Estado. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 20676–20688. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Boletín Oficial del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927–28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 105, 17158–17181.
- Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97885–97929.
- Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 119. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Lei 9394 de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, (248).
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Brasil (2020). *Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020*. Altera a Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.
- Brasil. (2025). *Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025*. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.
- De Gabriel Fernández, N. (1994). La historia de la educación en la España contemporánea: una revisión. En J.-L. Guereña, A. Tiana Ferrer, & J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación* (pp. 215–266). Madrid: Editorial Síntesis.
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos (2024). Panorama geral da rede estadual de ensino básico no estado do Rio Grande do Sul: Censo escolar ano base 2023 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Release-Censo-Escolar-2023-RS\\_CPERs.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Release-Censo-Escolar-2023-RS_CPERs.pdf)
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66), 9–20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O., Bourgeois, A., & Balcon, M.-P. (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*, (A.Delhaxhe, ed.). Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/917260>
- Fonseca, C. V., & Hesse, F. B. (2020). Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. *Canoas, Revista do Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE)* do IFRS Campus Porto Alegre e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS, 9(2), 1-20.

- Fraga-Varela, F., Ceinos-Sanz, C., García-Murias, R., & Ramos-Trasar, I. (2024). Currículos autonómicos LOMLOE de Educación Primaria y autonomía del profesorado: Un análisis comparado. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 439–456.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gobierno de España. (2007). Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso en los cuerpos docentes. *Boletín Oficial del Estado*, (53), 10556–10590. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103–120. <https://doi.org/10.5902/1983734832835>
- Hypolito, Á. M. (2020). *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero* (2a ed.). São Leopoldo: OIKOS.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). Saeb: Histórico. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). *Censo Escolar Rio Grande do Sul*. Recuperado de <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>
- Knill, C. (2005). Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, 12(5), 764–774.
- Lawan, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117–130.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: [http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm)
- Liberali, F. (2020). Building agency for social change. En A. Tanzi Neto, F. Liberali, & M. Dafermos (Eds.), *Revisiting Vygotsky for social change* (pp. 63–86). Peter Lang.
- Miño Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P., Erstad, O., Schulte, B., Fardella, C., Blanco Navarro, M. P., Lindín, C., Alarcón López, C., Pérez-Arredondo, C., Pettersen, K., Neut Aguayo, P., Parcerisa, L., Calderón-Garrido, D., Katharina, T., & Broitman, C. (2024). *Scu4Change: Schools needs analysis*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14386328>

- Molina-Pérez, J., & Luengo Navas, J. J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223–247. <https://doi.org/10.14516/fde.762>
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.
- Novoa, A. (2020, outubro 1). El desarrollo profesional del profesorado. António Nóvoa, Universidad de Lisboa | PalauMacaya. Fundación La Caixa. [https://www.youtube.com/watch?v=pRSprh7FfdI&ab\\_channel=Fundaci%C3%B3n%20laCaixa%22](https://www.youtube.com/watch?v=pRSprh7FfdI&ab_channel=Fundaci%C3%B3n%20laCaixa%22)
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oliveira, B. R., Souza, W. M. de, & Perucci, L. S. (2018). Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, 43(esp), 47–76. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>
- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43–59. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>
- PNUD. (2013). *O índice de desenvolvimento humano brasileiro*.
- Santiago, Abinoan. (2019). Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores; veja ranking. *Gazeta do Povo*. <https://www.undefined.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/>
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(4), 9–26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.