
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 44

DOI: 10.5944/reec.44.2024

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (UNED) & Belén Espejo Villar (USAL)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Macarena Esteban Ibáñez (UPO)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (UCLM)

Rosa María Oria Segura (UNEX)

David Celorrio de Ochoa (UCM)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (USAL)

Guillermo Ramón Ruiz (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2024

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 44

doi: 10.5944/reec.44.2024

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)
Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (14) y mediana h5 (22); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global 19,055; Clasificación global 360/1199); Scimago Journal Ranking (SJR) 2022 (Q3 - 0,348).

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE
London, Kings College London etc.



BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360^o

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2022: c2+m4+e2+x7 (ICDS 9,9); INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016) y renovado en VI (2020), VII (2021), VIII (2022) y IX (2023) convocatoria. Ranking de Visibilidad e Impacto de Revistas Científicas con Sello de Calidad FECYT «Ciencias de la Educación»: C3 (Puntuación 24,59; Clasificación 58/89)

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO «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»

MONOGRAPHIC '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, *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).....11

WOON CHIA LIU, *The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present): from surviving to thriving* (LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SINGAPUR (1950 AL PRESENTE): DE SOBREVIVIR A PROSPERAR).....23

MÓNICA TORRES SÁNCHEZ; SEBASTIÁN ORTIZ-MALLEGAS; ISABEL M^a GRANA GIL, *Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical* (REGULATION OF TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALISATION IN ENGLAND: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL AUTONOMY AND TRADE UNION ACTION).....51

DENISE VAILLANT, *Formación docente en un mundo interconectado* (TEACHER DEVELOPMENT IN AN INTERCONNECTED WORLD).....71

MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ; JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ, *Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022)* (A DECADE OF TEACHER INDUCTION PROCESSES IN LATIN AMERICA. LITERATURE REVIEW (2012-2022)).....88

ANDREA MOLINARI, *Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur* (TRANSFORMATIONS IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN BASIC EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY: COMPARATIVE ANALYSIS IN SOUTH AMERICA).....103

AMURABI OLIVEIRA, *Formación de profesores de sociología en el Cono Sur: una comparación entre Argentina, Brasil y Uruguay* (TRAINING OF SOCIOLOGY TEACHERS IN THE SOUTHERN CONE: A COMPARISON BETWEEN ARGENTINA, BRAZIL AND URUGUAY).....124

ELIANA MARIANO CARVALHEIRA; ALMIR MARTINS VIEIRA; JOSE ALBERTO CARVALHO DOS SANTOS CLARO, *O papel do estágio na formação de professores da educação básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês* (EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA BNC-FORMAÇÃO Y EL MODELO FRANCÉS).....141

ZAIRA NAVARRETE-CAZALES, *Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México* (MODELS AND PROGRAMS OF INITIAL TEACHER TRAINING IN CHILE AND MEXICO).....165

VÍCTOR GONZÁLEZ LÓPEZ; EVA GARCÍA REDONDO; FRANCISCO JOSÉ REBORDINOS HERNANDO; LEONCIO VEGA GIL; DAVID REVESADO CARBALLARES, *La perspectiva europea de formación de profesores. Lo nacional vs. lo europeo* (EUROPEAN GLOBALIZATION IN TEACHER TRAINING POLICIES AND PROGRAMS. THE NATIONAL VS. THE EUROPEAN).....184

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ; ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ; YASNA PRADENA GARCÍA, *Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo* (CULTURAL RATIONALITIES OF THE TEACHING PROFESSION: A CASE STUDY IN EUROPEAN TEACHER EDUCATION).....205

VERÓNICA NISTAL ANTA; MERCEDES LÓPEZ-AGUADO; LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO, *Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España* (TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL INCLUSION: A COMPARATIVE STUDY IN ITALY AND SPAIN)....236

LIDIA BLANCO REYES; MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ; INÉS LOZANO CABEZAS, *La formación docente del programa ERASMUS+: su impacto en los centros participantes* (THE ERASMUS+ TEACHER EDUCATION: IMPACT ON PARTICIPATING CENTERS).....260

ÁNGEL PASCUAL MARTÍN; JORDI GARCÍA FARRERO, *Deshistorización y formación docente. Estudio comparado del Grado de Educación Primaria en Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares* (DEHISTORICIZATION AND TEACHER TRAINING. COMPARATIVE STUDY OF THE PRIMARY EDUCATION DEGREE IN CATALONIA, THE VALENCIAN COMMUNITY, AND THE BALEARIC ISLANDS).....282

VERÓNICA MAS GARCÍA; JOSÉ PEIRATS CHACÓN; VICENTE GABARDA MÉNDEZ, *Competencia digital en la formación permanente del profesorado: análisis comparativo entre la Comunidad Valenciana y Galicia* (DIGITAL COMPETENCE IN IN-SERVICE TEACHER TRAINING: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN THE VALENCIAN COMMUNITY AND GALICIA).....305

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES ANALYSIS AND RESEARCH

CARMEN M. MARTÍN-SUÁREZ, *Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos* (ANALYSIS OF DUAL VOCATIONAL TRAINING AT THE HIGHER LEVEL IN ANDALUSIA. CASE STUDIES).....325

Ma DEL PILAR APARICIO FLORES; Ma DOLORES DÍAZ ALCAIDE; ROSA PILAR ESTEVE FAUBEL; JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL, *Estudio comparativo entre universidades públicas y privadas sobre las materias de Educación Plástica ofrecidas en el Grado en Maestro de Educación Infantil* (COMPARATIVE STUDY BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES ON THE SUBJECTS OF PLASTIC EDUCATION OFFERED ON THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHING DEGREE).....348

PABLO GERMÁN PASTORE, *La regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina: análisis de sus inicios desde un enfoque de problematización de políticas* (THE REGIONALIZATION OF THE EDUCATION 2030 AGENDA IN LATIN AMERICA: ANALYSIS OF ITS BEGINNINGS FROM A POLICY PROBLEMATIZATION APPROACH).....365

ANNA LAURA DÍAZ IGLESIAS, *Lenguas minoritarias y planificación lingüística en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia* (MINORITY LANGUAGES AND LANGUAGE PLANNING IN THE EDUCATION SYSTEMS OF SPAIN, FRANCE AND LATVIA).....384

MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ GÓMEZ, *Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: «giro decolonial» en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad* (POSTCOLONIAL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: “DECOLONIAL TURN” IN DESIGNING TEACHER EDUCATION FOR ITS OWN DECOLONIALITY).....399

KARLA KARINA RUIZ MENDOZA, *Reflexiones conceptuales: Método comparativo, Investigación Comparativa en Educación, ¿Educación o Pedagogía Comparada?* (CONCEPTUAL CONSIDERATIONS: COMPARATIVE METHOD, COMPARATIVE RESEARCH IN EDUCATION, EDUCATION OR COMPARATIVE PEDAGOGY?).....417

EUGENIA VICTORIANO VILLOUTA; ERNESTO TREVIÑO VILLARREAL, *¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación?* (DO ADJUSTMENTS TO THE NATIONAL UNIVERSITY SELECTION TEST IN CHILE FACILITATE THE PARTICIPATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES?).....437

MARÍA DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ; NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ; BOHDAN SYROYID SYROYID, *Las guías docentes de educación musical en el Grado en Educación Primaria* (THE TEACHING GUIDES OF THE MUSIC EDUCATION SUBJECT IN THE BACHELOR OF PRIMARY EDUCATION TEACHING IN SPAIN).....455

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

- CALDERÓN, J. (Coord.) (2020): *Acompañamiento Pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (Zacatecas: Taberna Librería Editores). Recensión a cargo de José Alonso Garza Gutiérrez.....481
- RUIZ, G. R. (Editor) (2023). *Reformas educativas en un Estado federal* (Miño y Dávila editores). Recensión a cargo de Samanta Sofía Delas.....485
- HECK, S.; BLOCK, M.E. (Eds.) (2019): *Inclusive Physical Education Around the World*, (London and New York: Routledge, 2019), 236 pp. ISBN: 978-0-429-02629-4 (ebk). Recensión a cargo de Adolfo Rocuant Urzúa.....489
- VALLE, J.M.; MANSO, J.; SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea. Recensión a cargo de Alejandra Sola Corcuera.....494

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

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

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

Coordinado por Leoncio Vega Gil

Coordinated by Leoncio Vega Gil

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. Ministerior 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.

2



The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present): from surviving to thriving

La profesión docente y la formación de docentes en Singapur (1950 al presente): de sobrevivir a prosperar

Woon Chia Liu*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37808

Recibido: **22 de junio de 2023**

Aceptado: **20 de noviembre de 2023**

*WOON CHIA LIU: National Institute of Education, Nanyang Technological University. **Datos de contacto:**
E-mail: woonchia.liu@nie.edu.sg. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6607-9351>

Abstract

Teaching is a highly regarded profession in Singapore. Achieving such a status was a result of a series of strategic policies passed by the government to improve public education in Singapore. In tandem with Singapore's priority in developing human capital, improving the quality of teachers is considered essential to achieving the goal of providing quality education to every child. To develop a better understanding of Singapore's journey in teachers being viewed as professionals today, it is necessary to examine key developments in both Singapore's education system and teacher education programmes. Based on these two overarching themes, the author will discuss some of the key policies that were enacted to guide Singapore's success towards providing quality education for its learners (students and teachers). For a small nation with no natural resources, a concerted effort by the Ministry of Education, Academy of Singapore Teachers, and National Institute of Education is deemed necessary to achieve her educational goals. Looking beyond the 21st century, the article will also share some of the current strategies that aim to equip Singapore teachers with the attitudes, skills, and knowledge to help their students tackle the challenges of living in a volatile, uncertain, complex, and ambiguous world. To realise this vision, the National Institute of Education adopts the Model of Teacher Education for the 21st Century (TE21) that aims to prepare autonomous thinking teachers for the 21st century through a new paradigm of teacher education that is supported by a robust partnership with education stakeholders, and a strong theory-practice link in teacher education programmes. Through these insights, we hope to provoke reflection, stimulate discussion, and encourage educational stakeholders across the globe to draw out promising strategies for improving teacher education worldwide.

Keywords: teaching profession; teacher education; professionalism; future-focused; teacher policy; education system

Resumen

La enseñanza es una profesión muy apreciada en Singapur. Alcanzar tal estatus fue el resultado de una serie de políticas estratégicas aprobadas por el gobierno para mejorar la educación pública en Singapur. Junto con la prioridad de Singapur en el desarrollo del capital humano, mejorar la calidad de los docentes se considera esencial para lograr el objetivo de brindar una educación de calidad a todos los niños. Para desarrollar una mejor comprensión del viaje de Singapur en los maestros que son vistos como profesionales hoy en día, es necesario examinar los desarrollos clave tanto en el sistema educativo de Singapur como en los programas de formación docente. Sobre la base de estos dos temas generales, el autor analizará algunas de las políticas clave que se introdujeron para guiar el éxito de Singapur hacia la provisión de una educación de calidad para sus alumnos (estudiantes y docentes). Para una nación pequeña sin recursos naturales, se considera necesario un esfuerzo concertado del Ministerio de Educación, la Academia de Maestros de Singapur y el Instituto Nacional de Educación para lograr sus objetivos educativos. Mirando más allá del siglo XXI, el artículo también compartirá algunas de las estrategias actuales que apuntan a equipar a los maestros de Singapur con las actitudes, habilidades y conocimientos para ayudar a sus estudiantes a enfrentar los desafíos de vivir en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Para hacer realidad esta visión, el Instituto Nacional de Educación adopta el Modelo de Formación Docente para el Siglo XXI (TE21) que tiene como objetivo preparar docentes con pensamiento autónomo para el siglo XXI a través de un nuevo paradigma de formación docente respaldado por una asociación sólida con las partes interesadas en la educación y un vínculo sólido entre la teoría y la práctica en los programas de formación docente. A través de estas ideas, esperamos provocar la reflexión, estimular el debate y alentar a las partes interesadas en la educación de todo el mundo a diseñar estrategias prometedoras para mejorar la formación docente en todo el mundo.

Palabras clave: profesión docente; formación docente; profesionalismo; visión de futuro; política docente; sistema educativo

1. Introduction

Singapore is a very small nation-state spanning 733 square kilometres in Southeast Asia (Department of Statistics, Singapore, 2022a). With a population of 5.63 million people, Singapore is one of the most densely populated countries in the world (Department of Statistics, Singapore, 2022b). With no natural resources except her people, Singapore comprises a diverse profile of languages, cultures, ethnicities, and religions since its colonial beginnings and her context continues to evolve (Gopinathan, 2012). The early years of Singapore's history in the mid-1950s was a tumultuous period when she was plagued with political unrest, high unemployment, and rising population (Goh & Gopinathan, 2008).

Despite a challenging past, Singapore's education has received much global attention over recent decades. Singapore students have consistently performed well in the international education arena such as the Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading and Literacy Study (PIRLS), and Trends in International Math and Science Study (TIMSS). Some of Singapore's recent accolades include: sweeping the top spot for all three domains (reading, mathematics, science) at the 2015 PISA survey (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2016); at the 2016 PIRLS, Singapore was the runner-up country in English language and had the largest percentage of students attaining the PIRLS Advanced International Benchmark (Mullis *et al.*, 2017); and was ranked first in all four categories (mathematics: fourth and eighth grades; science: fourth and eighth grades) of the 2019 TIMSS (TIMSS, 2019). According to the then-Deputy Director-General of Education, Ms. Low Kah Gek, these acclaimed educational achievements should be attributed to the work of the Singapore teachers (Ministry of Education (MOE), 2016, December 6). Likewise, in OECD's (2016) report on Singapore's educational success, it was noted that "teachers are the pillars of Singapore's education system" (p. 3). Furthermore, Singapore's educational success testifies to what the Holmes Group (1986) report argues – that the training of teachers is "a highly significant part of the making of the nation" (p. 24). In view of this, it is worthwhile to understand the developments of teacher preparation in Singapore from the beginning when it was then conducted at the Teachers' Training College (TTC). Today, the TTC has transformed into the National Institute of Education (NIE), Nanyang Technological University (NTU), which is the sole teacher education institute in Singapore.

This article will examine the roots of how Singapore teachers are currently recognised as professionals who are the drivers of Singapore's educational excellence (Barber & Mourshed, 2007; Hargreaves & Shirley, 2012; OECD, 2016). Unique to Singapore, Gopinathan (2012) noted that the developments in public education has been synonymous with the evolution of modern Singapore. Specifically, in each era of Singapore's growth from a swamp land to a cosmopolitan city, educational developments followed suit (Gopinathan, 2012; Gopinathan & Mardiana, 2013). This article will discuss some of the key policies that have shaped Singapore's educational landscape under four key periods: *industrialisation and survival-driven years* (1950 to 1978); *skills-intensive economy and efficiency-driven education* (1979 to 1996); *knowledge-based economy and ability-driven education* (1997 to 2011); and *innovation-driven economy and student-centric, values-driven education* (2012 to present).

It is worth noting that in modern day Singapore, 'teaching as a profession' means that teachers are governed by professional ethos and have a moral and ethical commitment

to the child, society, and nation. They need to acquire a scientific knowledge base that is a pre-requisite for practice. In addition, teachers need to have the technical skills to enact what they know in the classroom, the judgement in applying the knowledge, and the autonomy to make decisions in the best interest of the child. Finally, teachers are expected to continue to sharpen their expertise throughout their career to maintain relevance (Liu, 2017; Liu & Lim, 2018).

2. 1950 to 1978: Industrialisation and Survival-Driven Education

The Singapore today is quite different from its colonial beginnings. After World War II, Singapore was beleaguered with economic and social issues. There was high unemployment, recurrent industrial strikes, and racial and religious tensions. In 1959, Singapore was granted full self-governance as a British colony and years later in 1965, after separation from Malaysia, Singapore became a sovereign state. Arguably, it was during this tumultuous period that reinforced the idea to the residents of Singapore that political reform was crucial to ensure the state's survival (Chia *et al.*, 2022; Goh & Gopinathan, 2008). Specifically, these policies focussed on improvement of public education, manpower development, and military capability development (Goh & Gopinathan, 2008).

Providing public education was a national priority in pre- and early independence Singapore to ensure her survival, the strategy to developing education was influenced by the founding Prime Minister, Mr. Lee Kuan Yew's vision to develop Singapore's human capital (Liu, 2017). Mr. Lee believed education was a key pillar in nation building and was instrumental in addressing the social and economic woes. He was also clear that teachers were the decisive force in the classroom, and that teachers had a duty of care and responsibility to develop the impressionable minds of young people, and hence influence the future of the young nation (Lee, 1959, 1966).

Although Mr. Lee's views became the cornerstone on which Singapore built the teaching profession, and the foundation for Singapore's approach to teacher preparation, it would be many years later that teachers were given adequate support to be developed and respected as professionals.

The TTC, the predecessor of NIE, was formed on 1 March 1950 to meet the demand for teachers after World War II. Shortly after, the MOE was established in 1955. At the TTC, non-graduate trainee teachers attended a 2-year programme that would earn them a Certificate in Education (Chen & Koay, 2010). In tandem with teacher training, schools were built to meet the demands of the rapid increase in student enrolment particularly in English-medium and Chinese-medium schools following World War II (Goh & Lee, 2008; Gopinathan & Ho, 2000). According to C. B. Goh and S. K. Lee (2008), teacher education and training in the 1960s was "more of a bane than a boon" (p. 97). The teacher training curriculum then had little emphasis on liberal education but instead, focused on the craftsmanship of teaching and student management (Gopinathan & Ho, 2000). In the early years of initial teacher preparation (ITP), primary school teachers were trained at the TTC, and secondary school teachers were trained at the School of Education of the National University of Singapore. It was only from 1969, that the TTC was involved in the training of secondary school teachers (Gwee & Chang, 2010). The early years of the TTC was a challenging period in terms of the resources available to train teachers.

After Singapore attained self-governance from the British in 1959, between the years of 1959 to 1965, an average of one school was built per month (Goh & Gopinathan, 2008). With this increase in infrastructure, student enrolment rose rapidly between the late 1950s to early 1970s (Gwee & Chang, 2010). Due to the severe shortage of teachers, the TTC initially ran on a dual system of full-time and part-time training but eventually switched to a single system of in-service training so that teachers who were training at the TTC were able to assume teaching responsibilities concurrently in schools (Gwee & Chang, 2010). In the early years of nation building, teachers struggled to cope with the various demands in the education system such as the rise in student enrolment and changes in the education programmes (Goh & Gopinathan, 2008). The quality of teaching was low and teachers had “little time for reflection, innovation and self-improvement” (Goh & Lee, 2008, p. 97). Considering the circumstances in a ‘survival’ era that required enough teachers to sustain the growing education system, compromising on the quality of teaching was “accepted as a necessary evil” (Lun & Chan, 1983, p. 10). By 1962, the student population rose to 400,000 out of a population of 1.7 million, which meant that a significant portion of the population could receive an education (Goh & Gopinathan, 2008). The educational policies then focused on increasing the supply of teachers while meeting the high demand for basic public education for her residents.

The early political leaders of Singapore saw education as a driver in uniting the demographically diverse city-state while increasing literacy and employability of her residents. Moreover, due to the multilingual profile of Singapore residents and the existence of various ethnic education streams at that time (e.g., Malay education, Chinese education, Tamil education), the role of education was viewed by the Singapore government as an important factor to promote socialisation and developing a national identity through emphasising on bilingualism (Ong, 1965). Therefore, learning a second language was made compulsory for primary schools in 1960 and subsequently, compulsory for secondary schools in 1966 (Goh & Gopinathan, 2008). Between 1961 to 1965, a Five-Year Plan was implemented to improve education standards and in “providing universal free primary education to its residents” (Goh & Gopinathan, 2008, p. 84). The main features of the Five-Year Plan articulated that there had to be four streams of education (Malay, Chinese, Tamil, and English), Malay was the national language, and the public education curriculum focused on the study of mathematics, science and technical subjects (Goh & Gopinathan, 2008). It was during this period that saw the introduction of a common syllabus for all subjects in all four language streams, a Government Scheme for Loan of Free Textbooks was made available, and common examinations at various levels (primary, secondary, high school) (Yip & Sim, 1994). Through such policies, the Singapore government demonstrated that the education system should function based on the principle of meritocracy where each child, regardless of race, language or religion, is given full opportunity to succeed (Goodwin *et al.*, 2017). This philosophy in ensuring equal opportunities for all Singaporeans largely continues today.

In tandem with early education curriculum initiatives, the Singapore government took steps to ride the wave of industrialisation by attracting foreign-owned industries to operate in Singapore and grew her economy. Hence, providing sufficient vocational and technical training and subsequently, skilled labour (e.g., welders and machinists) was important to meet the demands of the foreign industries (e.g., shipping, electro-mechanical, precision engineering) that established themselves in Singapore (Gwee & Chang, 2010). Concomitant to this strategy, increasing vocational and technical schools

addressed concerns related to an over-emphasis on the academic aspect of education in Singapore and catered to the less-academically inclined students (Goh & Gopinathan, 2008). MOE set up the Technical Education Department in 1968 and in 1969. All male lower-secondary students were required to have two years of education in technical subject while female students could choose between home economics or technical subject.

Teaching as a profession was lowly regarded during the survival-driven era. There was a sentiment of low morale and status amongst Singapore teachers, evident in the high resignation rates in the early 1970s of both teachers and principals (Goh & Gopinathan, 2008). Liu (2017) noted that this perception was in part due to a “top-down approach in planning, disseminating, and enforcing educational changes in Singapore” (p. 32). Teachers’ practice in schools was “highly prescriptive, textbook-bound and examination-driven” (Liu, 2017, p. 32), and teachers had little autonomy in making educational decisions. However, the centrality of education was considered a crucial element for promoting social cohesion and for establishing a national identity. It was deemed a “well-tested” strategy (Sharpe & Gopinathan, 2002, p. 164) that allowed Singapore to survive during its tumultuous early-independence years and was seen as pivotal for her to achieving a credible education system.

3. 1979 to 1996: Skills-Intensive Economy and Efficiency-Driven Education

In the late 1970s, after laying the foundation in providing standardised education for the masses, the Singapore government saw the need to transit towards improving the skilled capabilities of its residents. Motivated by economic growth of staying globally competitive, policies steered towards further improving the skills of Singaporeans. Steadfast to the belief that education should drive this economic objective, the then Deputy Prime Minister and Minister for Education, Dr. Goh Keng Swee was tasked with the responsibility to conduct a review of public education in 1978. To enact this, Dr. Goh assembled a team of systems engineers to rigorously examine the progress of the local education system (Chia *et al.*, 2022). Commonly coined as the ‘Goh Report’ by Singaporeans, the report unveiled three key areas for improvement in education: *the need to reduce ‘education wastage’*; *low literacy levels*; and the *ineffective bilingual policy* (K. S. Goh, 1979). Following the report, MOE inceptioned a series of policies that would encourage differentiation in education for the next two decades.

In 1979, the New Education System (NES) was introduced to address the concern of ‘education wastage’ (Goh & Gopinathan, 2008). The implementation of the NES saw the introduction of three educational streams for students in primary and secondary schools to enable them to progress at a pace more suited to their abilities. The NES was designed to allow students to progress as far as possible in schools to maximise their employability in the workforce. The national curriculum at that stage focused on bilingualism, moral education, and civics, and emphasis was given to science, mathematics, and technical education.

To challenge the more academically inclined students, the Gifted Education Programme was rolled out in 1984 (Goh & Gopinathan, 2008). And, to cater to students with different interests and aptitudes, the Music Elective Programme, Art Elective Programme, Language Elective Programme were rolled out between the 1980s and 1990s. Another key educational policy happened in 1987 when English was officially instated as

a first language and mother tongue as a second language in public education. The key rationale for this language policy was to establish a common working language amongst a culturally and linguistically diverse Singapore while improving the competitiveness of its residents in the global marketplace.

Alongside the differentiation of school curriculum, schools also differentiated themselves. Between the 1980s to 1990s, schools were labelled as ‘independent’, ‘government’ or ‘autonomous’ as each of these terms suggests, various levels of autonomy were given to schools in terms of staff resourcing, curriculum delivery and text books adoption (Chia *et al.*, 2022). The impetus for such a change was largely motivated by the need to provide individualised education for diverse student profiles and allowing schools to preserve their unique identity (Chia *et al.*, 2022). In contrast with the survival-driven phase, which was characterised by curricula uniformity and little autonomy in schools, schools in the efficiency-driven phase experienced a period of decentralisation of education decisions.

3.1. Teachers’ Training College to National Institute of Education

To support policies that allowed for the maximisation of capabilities of Singaporeans, there was a need to improve the quality in teachers. In 1970, the Parliament passed the Institute of Education Act that spearheaded the conversion of TTC to become the Institute of Education (IE) in 1973. As a result, IE became the sole teacher education provider taking over the functions of the TTC, the former School of Education of the National University of Singapore, and the Research Unit of MOE (Sharpe & Gopinathan, 1993; Sim & Ho, 1990). The establishment of IE provided necessary facilities for running of teacher education programmes and promoted research in education (Taylor, 1980). The IE Act also established IE as an independent institute that could confer education degrees and institute professorships. This development was accompanied by the launch of the full-time Diploma in Education programme with practicum (Chen & Koay, 2010). With the aim of promoting the teaching service as a worthwhile profession for better candidates, the Teacher-In-Training Scheme was introduced in 1979, replacing the part-time Teaching Cadetship Scheme, where student teachers were paid a salary whilst undergoing training (Loh & Hu, 2019). In 1981, the Further Professional Certificate in Education was introduced to upgrade all nongraduate primary school teachers which resulted in a salary increment for these teachers. Another key development to the IE curricula was the support given to train school leaders in the 1980s. This was in part a response to the feedback that the quality of management in schools was lacking (Goh, 1979). By 1984, a 1-year Diploma in Educational Administration was introduced for school leaders such as school principals and vice-principals (Loh & Hu, 2019). 1984 also saw the establishment of the College of Physical Education (CPE) as an autonomous college at the IE, and a 2-year Diploma in Physical Education programme was provided to improve the quality of Physical Education teacher training (Chia *et al.*, 2022).

Together with the programmatic improvements in teacher education, there were efforts to improve the quality of academic faculty through encouraging postgraduate work and establishing a research culture. Particularly, during the period of 1973 to 1991, the IE leadership spearheaded many reviews and subsequent changes to professional and training programmes which resulted in increased training grants and opportunities for faculty to pursue higher degrees (Goh & S. K. Lee, 2008). To recognise and promote a research culture amongst academic faculty, there was a “formal recognition of research as a crucial criterion for staff recruitment, promotion and development” and the use of

“explicit statements pertaining to research and publications” in the recruitment advertisement and promotion guidelines (Sim & Ho, 1990, p. 57). The profile of academic faculty at IE changed significantly over time (Sim & Ho, 1990). For example, in terms of the proportion of faculty holding a master’s or doctoral degree, the percentage rose from 37.5% in 1975 to 67.3% in 1982 (Lun & Chan, 1983). These developments were considered significant in IE’s strive towards improving the quality of teacher education programmes and for teaching to be recognised as a profession.

A milestone development for teacher education in Singapore happened in July 1991 when IE merged with CPE to form NIE (Gopinathan & Ho, 2000). On the same day of the merger, NIE became an autonomous institution within the NTU and subsequently offered 4-year bachelor’s degree programmes. Although teacher education has always been a priority to the Singapore’s government, the merger catalysed the goal of providing immersive full-time university-based preparation for teachers. Being a constituent of NTU catalysed cross-disciplinary research and collaboration between education and other faculties (e.g., engineering, applied sciences), which would boost the impact of both education and teacher education research (Tan *et al.*, 2017). It also allowed pre- and in-service teachers to have access to the research resources of the parent university (Liu, 2022). Next, by association with other newer professions (e.g., engineering, accountancy) which NTU educated its students according to an American model of university education, it placed NIE in a better position to engender teaching as a profession, where the development of teachers is underscored by evidence-based learning (NIE, 2009). Finally, unlike many other teacher education institutes around the world that were absorbed by universities, NIE was given the autonomy in financial and curriculum matters, which facilitated the design of teacher education programmes to meet the practical needs of the education system (Gopinathan & Ho, 2000). As a result of this partnership, NIE grew tremendously – offering an extensive range of undergraduate and postgraduate degrees, as well as short-term PD courses and milestone programmes for the education sector.

3.2. Recruiting the Best and Brightest

The call to raise the quality of teachers at recruitment was made in a report by Taylor (1980), where he recommended for IE to emphasise on the “quality of student [teacher] intake” (p. 97). To grow the profession, substantial resources and various policies were put in place to attract, develop and retain the best talent in the teaching service (Goodwin *et al.*, 2017; P. T. Ng, 2015). To this day, to attract talent, MOE offers a substantial remuneration package for newly recruited teachers and accepts the best graduates into teaching each year (Goh & Gopinathan, 2008; Loh & Hu, 2019; Ng, 2015). During their teacher preparation years, student teachers are paid a full monthly salary (with employment benefits) that is provided by MOE (P. T. Ng, 2015). The remuneration package for student teachers is “comparable with (or even better than)” other beginning professions such as lawyers and medical doctors (Goh & Gopinathan, 2008, p. 101). Over the decades, the criteria for entry was raised to the extent of accepting aspiring teachers from the top one-third of the graduating cohort each year (Ng, 2015).

4. 1997 to 2011: Knowledge-Based Economy and Ability-Based Aspiration-Driven Education

Considering the wave of globalisation, the Singapore government took the view that Singapore should be developed as a knowledge-based economy (Gopinathan & Mardiana, 2013). Therefore, the previous era in developing a skilled labour force was deemed obsolete for Singapore to remain competitive in a globalised world. Hence, educational policies shifted towards an ability-driven phase which entailed nurturing the unique strengths and talents of its students (Gopinathan & Mardiana, 2013).

4.1. Thinking Schools, Learning Nation and Teach Less, Learn More

A notable curricular transformation for Singapore's public education was when the Thinking Schools, Learning Nation (TSLN) and Teach Less, Learn More (TLLM) initiatives were introduced in 1997 and 2005 respectively (C. B. Goh & Gopinathan, 2008). Significant developments during the few years were the outlining of the 'Desired Outcomes of Education' (DOE) in 1997 (MOE, 2023) and the further enhancement in 2010 with the development of the 'Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes' (21CC in short) in 2009 (MOE, 2022a). The 21CC is seen as a set of key competencies that learners need to thrive in the 21st century that is meant to produce the DOE, that is, a confident person, a self-directed learner, an active contributor, and a concerned citizen.

The implementation of TSLN and TLLM underlined the importance of education to focus on developing students' 21st century competencies, to provide customised education for students with differing passions and interests, and the need to allow teachers to exercise professional judgement in deciding the pedagogies to engage their students (Deng, 2004). It set forth various milestone developments such as the establishment of specialist schools (e.g., Sports School and School of the Arts), and the introduction of the Integrated Programme (IP) (Gopinathan *et al.*, 2008). During the period, MOE adopted a more 'bottom-up' approach that allowed the voices from the 'bottom' (teachers, school leaders) to be heard, albeit curriculum decisions still followed a 'top-down' model (Ng, 2017). In other words, all public schools followed a prescribed curriculum that detailed 'what' (e.g., syllabus) students should be learning from the MOE but 'how' (e.g., pedagogy) it was enacted in the classroom was decided at the school level. Teachers were given greater freedom to make pedagogical decisions to better engage their students, and principals were given more autonomy to make decisions on school management matters (Gopinathan & Mardiana, 2013). This unique paradoxical combination of a 'centralisation' and 'decentralisation' education model allowed for a system that was "top-down, competitive and accountability-driven" but also "bottom-up, collaborative and responsibility-driven" (Ng, 2017, p. 86). Underpinning the successful implementation of TSLN and TLLM was the realisation that teacher preparation had progressed to a level that teachers were sufficiently competent to exercise good judgement in bringing out the best in their students while following a prescribed curriculum.

On a systemic level, the TSLN redefined teaching as a learning profession and schools as learning organisations. The new positioning moved away from the traditional view of the 'teacher as a technician' to that of 'teacher as a reflective professional' (Deng *et al.*, 2013), and established continuous PD as a cornerstone of the Singapore's teaching profession (Bautista *et al.*, 2015).

4.2. Beginning of Education Research

Although NIE was in a better position to conduct research when she became a constituent of NTU in 1991, research at NIE did not really take off. In 1999, in part a response to the TSLN, dedicated funding for education research was made available by the MOE to the NIE in the form of the Education Research Fund, with an annual budget of SGD \$1 million (Chen & Koay, 2010). A few years later, the MOE awarded a five-year tranche funding of approximately SGD \$50 million to NIE that saw the establishment of the Centre for Research in Pedagogy and Practice (CRPP) in 2003 (Tan *et al.*, 2017) and the establishment of the Learning Sciences Lab (LSL) in 2005. In 2008, following an examination of the impact of education research on policy and practice that followed the initial funding, a second instalment of the Education Research Funding Programme (ERFP) totalling approximately SGD \$ 100 million was granted to NIE. This period marked the establishment of a new Office of Education Research responsible for managing the grant from the MOE, guiding the course of education research at NIE, fostering collaboration and communication within the NIE faculty, and facilitating external partnerships between NIE researchers, MOE policymakers, school practitioners, and other universities (Tan *et al.*, 2017).

Since then, NIE has played a crucial role in offering evidence based on empirical research in shaping policies in Singapore. Examples include the policy review on mother tongue languages in 2011 and the introduction of the Integrated Programme and Direct School Admission scheme in 2004 (Poon, 2012). The development of education research also facilitated the development of locally based evidence-informed ITP, PD, and leadership programmes.

4.3. A Focus on Values in Teacher Education

As MOE was engaged in developing the 21CC, NIE, with input from MOE and the schools, conducted a comprehensive review of its teacher education programmes (Lee & Low, 2014). Based on extensive analysis of international literature, careful evaluation of current and emerging global trends, and a deep understanding of evolving policies, local context, and stakeholders' viewpoints, NIE launched the *Model of Teacher Education for the 21st Century* (TE21) (NIE, 2009). TE21 emphasises the learner at the heart of her educational goals and is Singapore's response to develop 21st century teachers for 21st century learners (NIE, 2009). It is premised on the fundamental belief that teachers must possess essential 21st century skills, knowledge, and values to excel in their practice.

However, instead of a single values paradigm, a *V3SK framework* was introduced where values form the central pillar, surrounded by the necessary skills and knowledge of a 21st century teacher. The pillar of 'values' was distilled into 'three values paradigms' (NIE, 2009). The first values paradigm, known as *learner-centred values*, places the learner as the focal point of the teacher's efforts. The second values paradigm, *teacher identity*, pertains to the core beliefs held by teachers regarding their roles and responsibilities. Lastly, the third values paradigm, *service to the profession and community*, focuses on promoting stewardship, encouraging collaborative learning, and cultivating social engagement. The V3SK, the new underpinning philosophy, encapsulates NIE's distinctive approach of values-based teacher education.

4.4. Professional Voice and Professional Development

A shared characteristics found across all professions is the presence of an advocate who represents the interests and concerns of the profession (Shulman, 1998). Hence the year 2010 was a milestone year for the Singapore's teaching profession when the MOE established the Academy for Singapore Teachers (AST). Launched at the 2010 Teachers' Conference by the then Minister for Education and Second Minister for Defence, Mr. Ng Eng Hen, the AST represents the 'professional voice' of Singapore teachers (MOE, 2010, September 6). It is tasked to spearhead a teacher-led culture of professional excellence and gave teachers the ownership of their own PD (MOE, 2010, September 6).

The significance of PD is of utmost importance to establish teachers as respected professionals (Sachs, 2016). By prioritising PD and coaching, teachers are recognised as valuable sources of skills and intelligence that require support (Adler & Borys, 1996, p. 68). Singapore's policymakers not only recognise the significance of PD, but also emphasise the crucial role of teacher-led learning. This commitment is evident in the deliberate use of phrases such as 'teachers individually and collectively steering the course to enhance professional development', 'top-down support for ground-up initiatives', 'teachers driving professionalism', and 'teachers leading their own professional development' (Ho, 2009; Ng, 2008, 2009; Salleh & Dimmock, 2012). This reinforces the belief that teachers as professions should have the agency and autonomy to shape their own professional growth and development within the education system.

Under the Professional Development Continuum Model (PDCM), teachers are entitled to fully subsidised PD of up to 100 hours per year and are allowed to pursue a higher degree either locally or overseas. To cater to the various strengths and career aspirations of teachers, MOE also incepted three career tracks for all its education officers (i.e., Teacher Track, Leadership Track, Senior Specialist Track) which allows teachers, regardless of their aspirations and strengths to excel and grow to the best of their abilities in the different tracks (Goodwin *et al.*, 2015; Liu, 2017, 2022).

5. 2012 to present: Innovation-Driven Economy and Student-Centric, Values-Driven Education

In recent years, international leaders have become more aware and concerned with new and complex issues (e.g., climate change) that would inadvertently affect their country's economy. Educationalists argue that education systems have an important role in addressing these prescient concerns (Green, 2020). Similar to Singapore's focus on 21CC, the OECD recommended that education should nurture students with 21st century competencies (i.e., creating new value, taking responsibility, reconciling tensions and dilemmas) (OECD, 2018) and underpinning those competencies should be a set of skills, knowledge, attitudes and values (OECD, 2019a).

Against this backdrop, the Singapore education system underwent a notable transformation with the introduction of the vision of being '*student-centric, values-driven*' (Heng, 2012). This vision represented a significant change, placing greater importance on values, socio-emotional competencies, character development, and holistic growth as central elements of students' educational journeys (Lee *et al.*, 2022). Concomitant to

the ‘student-centric, values-driven’ launch, the then Minister for Education Mr. Heng Swee Keat, also announced four visions for Singapore’s education: ‘every school, a good school’; ‘every student, an engaged learner’; ‘every teacher, a ‘caring educator’ and; ‘every parent, a supportive partner’ (Heng, 2012). The four ‘every’ mantras symbolise the “four dreams” for all stakeholders in Singapore’s education to collectively embrace the “enduring spirit of education” instead of being focussed on results (Ng, 2017, p. 18).

Shortly after in 2016, MOE conducted a review of its CCE curriculum and at the Committee of Supply 2020 debate in parliament, the then Minister for Education, Mr. Ong Ye Kung shared the findings from the review (Y. K. Ong, 2020). Concerned with the VUCA environment and the pervasiveness of technology in daily lives of students, Mr. Ong raised the question of “How do we ensure that our young make the right choices, and survive well in an online world?” To address such emerging issues, he outlined five changes to the CCE curriculum: building on and strengthen the current CCE curriculum; emphasis on cyber wellness education; focus on mental wellness through a peer support system; promote critical discussion of contemporary issues; and further integration of CCE learning in other school activities. Essentially, these policies drove the rhetoric that inculcating a strong foundation of desirable values in students should be prioritised in a VUCA world.

More recently, to provide students with greater flexibility to customise their educational experiences, MOE launched the full subject-based banding (FSBB) initiative (MOE, 2019, September 3). Specifically, the ‘One Secondary Education, Many Subject Bands’ thrust was to address the trade-off between customisation in education and the downside of stigmatisation. There have been changes over the years but the move towards FSBB is the most radical. It means that by 2024 secondary students will be in mixed form classes and can study different subjects at different levels without the label of stream. The move encourages students to find their strengths, whilst getting additional support for their areas of weakness without negatively affecting their self-confidence.

5.1 A National Priority and Teacher Status

While teachers are recognised as professionals, they may not receive the same level of respect, rewards and recognitions as certain other professionals, such as doctors and lawyers (e.g., Tichenor & Tichenor, 2005). To a large extent, the status of teaching in a country is tied to the respect the society accord teachers, the value they ascribe to the teaching profession, and the way in which teachers are selected and trained as professionals, and are empowered within the education system (Liu, 2017; Liu & Tan, 2015).

In modern Singapore, teachers are considered a national priority. Their role in fostering national progress and nurturing the younger generation is frequently praised in political speeches and mainstream media. For example, Mr. Heng Swee Keat, then Minister for Education, acknowledged teachers’ contribution when he declared that ‘... You teach to make Singapore possible, you teach to make our future possible’ (Heng, 2014). This high regard did not happen by chance. It is Singapore’s commitment to deliberately celebrate teachers and treat teaching as an important profession. As noted by foreign academics, it is developed and sustained politically, (e.g., Darling-Hammond, 2017; Goodwin, 2012; Goodwin *et al.*, 2017) which is in stark contrast the wave of teacher bashing or teacher-shaming in some countries.

In addition, teachers in Singapore enjoy a relatively high status (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013; Dolton *et al.*, 2018a). Of the 21 countries ranked in the 2013 and 2018

Global Teacher Status Index reports, Singapore was 7th in 2013 and 5th in 2018 (Dolton *et al.*, 2018b). Teacher status in Singapore had increased over the last five years.

Furthermore, teaching is seen as a career of choice for young people in Singapore (Low, 2012; A. Sim, 2012). In the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018, 71% of Singapore teachers reported that teaching was their first-choice career (OECD average of 67%, OECD 2019b). Most teachers also had no regrets joining teaching (OECD, 2014, 2020b).

5.2 From Quantity to Quality

In 2012, teacher education in Singapore arrived at a crossroad when the then Minister for Education, Mr. Heng Swee Keat, announced that the target of 33,000 teachers was met (Heng, 2012). There were thoughts about whether the emphasis of ITP should be placed on enhancing the 1-year PGDE programmes and discontinuing the more resource-intensive 4-year degree programmes. NIE was, however, fervently advocating for a more comprehensive approach to ITP that would be comparable to the rigorous preparation of other professional fields such as medicine, law, or engineering (Tan & Liu, 2017). Ultimately a decision was reached to shift the focus from quantity to an even greater focus on quality in teacher preparation.

To this end, the 4-year Bachelor of Arts / Science (Education) programmes underwent structural changes to integrate the best of academic degrees with a good foundation in the field of education. Launched in 2014, the enhanced undergraduate programmes have a strong research focus which expose student teachers to both research in their academic discipline and education. This development supports the idea that developing teachers as professionals requires them to think and act independently and rationally, and that presupposes that they have the ability to engage in research-based thinking and to conduct research (Kansanen, 2007).

NIE also pushed the frontier of teacher education in Singapore by developing a new NTU-NIE Teaching Scholars Programme (TSP) that is aimed at preparing future leaders of education who possess the passion and aspiration to inspire, nurture, and lead the next generation of learners (NIE, 2014). Together, the enhanced degree programmes and the TSP provide student teachers with opportunities to nurture their competencies, delve into local and global issues, gain valuable insights, and crystallise their teacher identity through experiences such as service learning, industry internship, semester exchange, and international student teaching in other high-performing education systems.

Singapore believes that having both the degree and PGDE pathways is a strength of her system as the teachers bring with them different experiences and perspectives. As such, the 1-year PGDE programme was also reviewed and extended to become a 16-month programme to provide more 'time and space' for PGDE student teachers to deepen their sense of professional ethos, strengthen their pedagogical content knowledge, and improve their practice (Liu, 2022). The programmes were also designed to give greater emphasis on inquiring into practice.

At a time where teacher preparation was being scrutinised globally and teacher education institutions faced the need to justify their existence, the endorsement and support of the TSP and the 4-year undergraduate programmes by the MOE went a long way in solidifying the standing of the teaching profession in Singapore. Such an approach is in line with the view that having stringent criteria for selection and having quality preparation helps in making teaching the preferred career choice (Barber & Mourshed, 2007) and raises the status of the teaching profession (Sahlberg, 2013).

5.3 Growth of Research and Research Literacy

Since the establishment of the Office of Education Research in 2008, NIE has continued to grow in strength in education research. A third tranche ERF funding of SGD\$ 130 million was awarded to NIE in 2013 to focus on addressing educational needs and issues in Singapore, and researching on education reforms and innovations for 21st century teaching and learning (O. S. Tan *et al.*, 2017). Thereafter, a fourth tranche ERF funding of SGD \$108 million was awarded in 2017 to build on the work that had been done in the previous three cycles (NIE, n.d.). The development of the ERF 2018-2022 was based on the recommendations put forth by the Singapore's Committee of the Future Economy and built on the policy initiatives of TSLN and TLLM. The objective was to contribute to policy formulation and support Singapore's education system in providing 'Research-Informed Education for Future-ready Learners' (NIE, n.d.). The 'future-ready learners' agenda' was closely aligned with key policy imperatives such as 'Learn for Life' (Ong, 2018).

Sahlberg (2013) noted that one of the reasons that enable Finnish teachers to be highly respected as professionals and leaders in their profession is the fact that their academic graduate degree is based on research, which allows Finnish teachers to acquire important knowledge and skills to make decisions in the classroom. Singapore does not have a research-based ITP, and most of our teachers do not have a master's degree. However, the growth in education research in the last decade provided opportunities for Singapore teachers to be involved in research. Just between 2013 to 2017, a total of 312 (out of 360) schools were involved in intervention projects, and 2925 teachers were involved in intervention and scale-up projects (Office of Education Research, 2017). Involvement in research allows teachers to gain valuable research skills to interpret, evaluate, and even collect their own research evidence while teaching. The levelling up of research literacy of Singapore's teaching profession also enables teachers as professionals to be at the heart of system change (Office of Education Research, 2017).

5.4 The Singapore Teaching Practice

As professionals, teachers need to commit to ongoing learning to sharpen their expertise throughout their career (Liu, 2017; Liu & Lim, 2018; Sachs, 2016). Professionalism also involves teachers engaging in professional inquiry that underpins decision-making (Elmore *et al.*, 1996; Fullan, 2003) and co-creating knowledge through shared practice and reflection on practice (Mockler & Sachs, 2011; Pickering *et al.*, 2007). To accomplish the aforementioned, teachers (and teacher educators) must have a shared vocabulary and a common vision of professional practice.

One of the key success factors of Singapore's education success is the strong tripartite relationships between the key stakeholders of education, that is, MOE, AST and NIE (e.g., S. K. Lee & Low, 2014; Liu, 2022). The strength of the partnership was exemplified when the three key stakeholders worked together to develop the *Singapore Teaching Practice* (STP) (MOE, 2022d). Launched in 2017, The STP articulates Singapore educators' core beliefs about teaching and learning and makes explicit what it means to be 'student-centric'. It is Singapore's collective effort to frame, codify and document the good practices of the teaching profession, and to unpack the perspectives and practices that support the teachers in facilitating learning within the Singapore classroom (see Liu & Lim, 2018, for details). It provides teacher educators and educators in Singapore with

an agreed knowledge base and curriculum philosophy, shared beliefs and vocabulary about practice, and a common vision of profession practice. There are people who argue that teaching is not a true profession because the craft of teaching is an individual matter, and there is no shared standard of practice — a hallmark of true profession (OECD, 2011). With the STP, Singapore consolidated the status of teachers as professionals with the crystallisation of a common vision of professional practice. She also has a shared vocabulary that facilitates teachers' learning and development.

5.5 Embracing Innovation and Technology

In addressing concerns related to technological developments, the Smart Nation initiative was launched in 2014 by Singapore's Prime Minister, Mr. Lee Hsien Loong (Lee, 2014). Acknowledging the need for Singaporeans to effectively ride the wave of technology in their daily work and living, the Smart Nation initiative was targeted at improving liveability and sustainability through encouraging the adoption of digital technologies and promoting digital innovation (Lee, 2014). To achieve the vision, education was identified as one of the most crucial pillars in the quest.

A month prior to the announcement of the Smart Nation initiative in November 2014, NIE established a Steering Committee with the objective of creating a Teaching and Learning framework as part of a key initiative in the NIE strategic roadmap (Liu, 2022). Recognising the global trend among prominent educational institutions and thinktanks, NIE understood the necessity to envision education anew in an era dominated by technological advancements and the rise of machine learning. This new EMIC (Experiential, Multimodal, Inquiry-based and Connectedness/Connectivity) framework was a move to address the overall change in the 21st century world that called for education to innovate and harness the power of technology to enhance teaching and learning (NIE, 2018).

It was during this period that two more nation-wide education technology plans were implemented since the previous three ICT-in-Education Masterplans. The key distinctive feature of the 2015 ICT-in-Education Masterplan 4 was in aligning the use of learning technologies in schools with MOE's 21CC (MOE, 2022a; MOE, 2022b). This deliberate alignment was in part a response to the VUCA environment that requires students to be responsible digital citizens (OECD, 2018). The current Educational Technology (EdTech) Plan is aimed at establishing a 'responsive, agile approach and structure to help MOE react quickly to technological and contextual changes to ensure the effective use of EdTech for quality teaching and learning' (MOE, 2022c). Importantly, this educational reform established a firm foundation with the necessary infrastructure for Singapore to embrace digital learning and set forth new waves of innovations in teaching and learning (e.g., Koh *et al.*, 2010; Lim *et al.*, 2022) and thrive in an innovation-driven economy.

5.6 Future-ready Teachers for a Post-pandemic World

Singapore has come a long way from the days of survival. Her education system is considered one of the strong performers in the world (OECD, 2011) and she is recognised for her rigorous approach in preparing teachers (Darling-Hammond & Rothman, 2015; Goodwin & Low, 2021). Her ITP programmes have also been cited as exemplars of programmes with a strong theory-practice nexus, high-quality clinical practice, the use of professional teaching standards to emphasise learning and evaluation of critical knowledge, skills and dispositions, and the creation of teacher performance assessments, based on professional standards, that are connected to student learning in the classroom

(Darling-Hammond, 2017). Despite the accolades, Singapore knows that more can be done to develop teachers as professionals for a VUCA world. Singapore strives to develop teachers to be *shapers of character, creators of knowledge, facilitators of learning, architects of learning environments, and agents of educational change* (NIE, in press).

In 2023, building on the previous TE²¹ model (NIE, 2009), NIE launched the *TE21: Empowering Teachers for the Future* model with a greater focus on developing teachers to be self-directed and lifelong learners (NIE, in press). Correspondingly, there is an *Enhanced V3SK* that crystallises Singapore's paradigm of values-based ITP programmes. The key values, skills and knowledge articulated in the *Enhanced V3SK* are competencies 21st century teachers need if they are to help their learners develop 21st century skills (OECD, 2018). Of the 21st century skills identified by NIE, critical and metacognitive skills, creative and innovation skills, digital and data literacy, reflective skills, and research literacy deserve special mention. Since the launch of the enhanced degree programmes and the 16-month PGDE programmes, NIE's teacher education has a strong emphasis on reflection and inquiry. Student teachers are required to be familiar with the knowledge bases of teaching and learning (Liu & Lim, 2018), which is a pre-requisite for practice. They are also required to reflect on their experience, construct their own conceptual map of learning, and inquire into practice during their final practicum. As mentioned earlier, student teachers from the 4-year undergraduate programmes have the opportunities to be involved in research projects.

To bring teacher education to a higher level, Singapore's current model of ITP is built on four pillars of *deepening professionalism, strengthening practice, broadening pedagogies, and developing perspectives* (Liu, 2023).

To *deepen professionalism*, apart from the focus on understanding the learners, mastery of educational and subject-matter knowledge, and competence in content-specific pedagogical approaches, Singapore's ITP programmes are designed with an emphasis on *values development, ownership of learning, and inquiry*. The programmes provide opportunities for student teachers to examine their values and challenge their assumptions as they develop their teaching philosophy and teacher identity (Liu, 2022; Liu & Lim, 2018). The emphasis on teaching philosophy also encourages the student teachers to bear in mind that the learners should be at the centre of what they do. Since no ITP programme can provide all the knowledge teachers need, it is crucial to develop student teachers' ability to reflect and inquire into their practice and take ownership of their learning. A sense of ownership fosters autonomy and is essential for teachers to feel competent and professional (e.g., Paradis *et al.*, 2018). The ability to reflect and inquire into their practice helps teachers gain new competencies, develop judgement, and assume new roles throughout their career (Liu, 2022). Singapore's teacher education programmes are structured to support this development with opportunities such as the Professional Practice and Inquiry portfolio and research (see Liu, 2023; Liu, Koh, *et al.*, 2017, for elaborations).

A good scholarly knowledge base is not enough to make teachers good at what they do. Teachers who are professionals must be able to enact knowledge into practice (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Liu & Lim, 2018; Shulman, 1998). To *strengthen practice*, the NIE enhanced practicum model is built on five key tenets (refer to Liu *et al.*, 2014; Liu, Tan, *et al.*, 2017; Png & Liu, 2017). Most notably, practicum is positioned as the spine of NIE's teacher education programmes with intentional interweaving of coursework and school stints so that student teachers can 'learn for teaching' and 'learn

from teaching' (Liu *et al.*, 2014; Liu, Tan, *et al.*, 2017). NIE sees teaching as a complex *professional thinking activity*, and the process of practicum is designed to be *purposefully analytic* (Liu *et al.*, 2014; Liu, G. C. I. Tan, *et al.*, 2017). Hence instead of focusing on micro-teaching skills, student teachers are mentored by university-based and school-based mentors to theorise their accounts of practice and reflect on their experience to better their practice through structured reflections and professional focused conversation. The mentors act as coaches, counsellors, co-learners, challengers, and co-enquirers and evaluators (Liu, 2023, May).

Broadening pedagogies, reinforce the view that teachers need to be equipped with a range of pedagogies to effectively engage a classroom of diverse 21st century learners (Chua & Chye, 2017). As mentioned earlier, NIE adopted the EMIC framework so that student teachers are placed in learning environments that provide opportunities for them to be active in their learning, and utilise educational technology to integrate pedagogies across various disciplines (NIE, 2018). More recently, NIE established AI@NIE to lead and exemplify the use of AI to transform teaching and learning in the 21st century and to support MOE initiatives in harnessing the affordances of technology to enhance student learning (NIE, 2022, May 25).

During the Covid-19 pandemic in 2020, Singapore government carried out a stringent set of lockdown measures from April 7 to May 4, officially known as the “circuit breaker”, where all schools were closed. MOE responded to the circuit breaker by implementing full home-based learning (HBL) via the pre-existing national online learning portal, Student Learning Space (SLS) (MOE, 2020). The SLS allowed teachers to curate and share lesson resources and students to access these resources in a self-directed manner. It also provided a common platform for teachers to collaborate across schools and for students to collaborate in their learning projects. In addition, there was ground up effort by teacher educators and teachers to share their experiences of designing and implementing technology-enabled pedagogies during HBL on social media (e.g., Home-based Learning Support Group on Facebook). Several other measures (e.g., provision online access and loaning of digital devices to the disadvantaged students) were put in place to facilitate remote learning. In the end, Singapore students only missed about a month of physical lessons at school, and learning was maintained through home-based and online means during this month (O. S. Tan & Chua, 2022).

The effects of the recent COVID-19 pandemic bear strong testament that for a nation to succeed in education, technology must be an integral part of the education master-plan and learning must be part of the teachers' DNA (Liu, 2022). The pandemic has also brought to the fore the importance of teacher education curriculum to prepare teachers to have the competencies and judgement to make good pedagogical decisions in an unpredictable world (Towers *et al.*, 2023). Singapore was able to reap the benefits of years of investing in teacher education and the teaching profession. Singapore teachers demonstrated the competencies, commitment, and judgement to support their students learning during the ‘circuit breaker’ and beyond.

Finally, the *developing perspectives* pillar takes into consideration the VUCA environment requires student teachers to make good educational decisions that are in the best interest of their learners. To do that, teachers must have a deep knowledge of the learners and education system, an understanding of the needs of the society and nation, and an appreciation of the opportunities and challenges of the disruptive economy (Liu, 2022). Developing such professionals necessitates that teacher education programmes

be grounded in the present reality while being multi-perspective and future oriented. Singapore utilises a three-pronged approach of ‘community as coach’, ‘industry as partner’, and the ‘world as our classroom’ to help broaden student teachers’ perspectives. For instance, the building university interns for leadership development (BUILD) and international practicum (IP) programmes provide opportunities for student teachers to move beyond their comfort zone and experience working in a different organisation (i.e., BUILD) and teaching in a school beyond Singapore (i.e., IP). For NIE, each of these components work in tandem to holistically develop each student teacher so that he or she is future-ready to take on the challenges of 21st century teaching.

6. Conclusion

Teachers are at the forefront of any education system. Singapore’s educational achievements must be attributed to the work of teachers and the support provided to develop them as future-ready professionals. Seven decades ago, the vision to prioritise the preparation and development of teachers has arguably been a crucial contributing factor to the current view that teaching is a highly respected profession in Singapore. Achieving such a status did not happen by chance. It was a result of a series of strategic policies passed by the government. Today, Singapore teachers are recognised as professionals who are prepared under a future-focused teacher education curriculum, given the autonomy to make classroom decisions, and are provided opportunities to continually develop their practice. In hindsight, it should be appreciated that attaining professional status for Singapore teachers was an outcome of a stable and supportive political leadership that strove to closely align economic with education objectives in each phase of her development.

In the aspect of developing quality teachers through ITP, there was a need to transform a curriculum which focussed on the training of teachers at the TTC, to a curriculum which focuses on educating its teachers to be future-ready professionals at the current NIE. Moreover, the concerted efforts of key educational stakeholders (i.e., MOE, AST, NIE) that work in unison to ensure that educational resources are optimised to align educational policies, PD, and ITP of teachers continue to facilitate the appropriate growth of the teaching profession in Singapore. Indeed, according to Tan (2012), a good education system is defined as one that “builds trust and connectivity, stays responsive to cultural and contextual diversity, creates teacher empowerment and builds bridges for all partners to contribute” (p. 40). In essence, Singapore has a strong education system because all her educational stakeholders share a common vision and align their efforts to achieving the various educational goals. A testament of the tripartite partnership was the development of the STP that articulates what the teaching profession in Singapore stands for. To this end, improving the quality of teachers has always been a national priority to ensure that the various educational goals can come to fruition (Goodwin *et al.*, 2015).

As the only teacher education institute in Singapore, a heavy responsibility rests on the shoulders of NIE to ensure that its programmes are transformational and relevant to meet the needs of the 21st century era and its learners. Recent programme developments such as the NTU-NIE TSP and 16-month PGDE programmes, show that NIE is ready to take on the challenges posed by a VUCA world. In response, NIE believes that its ITP programmes must be underpinned by a philosophy (i.e., TE21) that articulates key attributes (values, skills, and knowledge) that would put our student teachers in a

good position to take on the challenges of the next generation of teaching and learning. Indeed, for education systems to be relevant and flexible in the 21st century, the quality of teachers “make all the difference” (Hung *et al.*, 2018, p. 231) and it is therefore pivotal that they must be developed as professionals who are empowered with the autonomy to make the best decisions for their students. Clearly, cementing the status of teachers as professionals is a view that Singapore continues to take very seriously.

To conclude, although contexts differ, the Singapore’s story affirmed that the quality of an education system depended on the quality of teachers, and that making teaching the preferred career choice necessitates (a) a long-term vision of political leaders who saw education as an important economic and social driver, (b) a national commitment of developing teachers as professionals, (c) policy decisions involving selection and training of teachers, paying good starting compensations, and managing the status of the teaching profession, and (d) educational stakeholders who share a common vision and align their efforts to achieving the educational goals.

7. References

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89. <https://doi.org/10.2307/2393986>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing schools systems come out on top*: McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Chen, A. Y., & Koay, S. L. (2010). *Transforming teaching, inspiring learning: 60 years of teacher education in Singapore, 1950-2010*. National Institute of Education.
- Chia, Y. T., Chew, A., & Tan, J. (2022). *Teacher preparation in Singapore: A concise critical history*. Emerald Group Publishing.
- Chua, B. L., & Chye, S. (2017). Nurturing 21st century educators: An EPIIC perspective. In O. S. Tan, W. C. Liu, & E. L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore’s evolution and innovation* (pp. 59-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_5
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/210.1080/02619768.02612017.01315399>.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). Developing effective teaching: Why search globally. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (Eds.), *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems* (pp. 1-5). Hawker Brownlow Education.
- Deng, Z. (2004). Beyond teacher training: Singaporean teacher preparation in the era of new educational initiatives. *Teaching Education*, 15(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213593>

- Department of Statistics Singapore. (2022a). Environment. <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/society/environment/latest-data>
- Department of Statistics Singapore. (2022b). Population. <https://www.singstat.gov.sg/publications/reference/ebook/population/population>
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Global teacher status index 2013*. Varkey GEMS Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Vries, R., & She, P. W. (2018a). *Global teacher status index 2018*. Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Vries, R., & She, P. W. (2018b). *Singapore GTSI Statistics*. Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4856/gtsi-singapore-chart-findings.pdf>
- Elmore, R. F., Peterson, P. L., & McCarthey, S. J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization*. Jossey-Bass Inc.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Goh, C. B., & Gopinathan, S. (2008). The development of education in Singapore since 1965. In S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredriksen, & J. P. Tan (Eds.), *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (pp. 12–38). The World Bank.
- Goh, C. B., & Lee, S. K. (2008). Making teacher education responsive and relevant. In S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredriksen, & J. P. Tan (Eds.), *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (pp. 96-113). The World Bank.
- Goh, K. S. (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. Ministry of Education. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/956--1979-02-10.pdf>
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 22-43). Taylor & Francis.
- Goodwin, A. L., & Low, E. L. (2021). Rethinking conceptualisations of teacher quality in Singapore and Hong Kong: A comparative analysis. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 365-382.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. Jossey-Bass.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Ng, P. T. (2015). Developing teacher leadership in Singapore: Multiple pathways for differentiated journeys *The New Educator*, 11(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/1547688X.1542015.1026782>

- Gopinathan, S. (2012). Fourth Way in action? The evolution of Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 65-70. <https://doi.org/10.1007/s10671-10011-19117-10676>
- Gopinathan, S., & Ho, W. K. (2000). Teacher education in Singapore. In P. Morris & J. Williamson (Eds.), *Teacher education in the Asia-Pacific region: A comparative study* (pp. 199-225). Routledge.
- Gopinathan, S., & Mardiana, A. B. (2013). Globalization, the state and curriculum reform. In Z. Deng, S. Gopinathan, & C. K. E. Lee (Eds.), *Globalization and the Singapore curriculum. Education Innovation Series*. (pp. 15-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-57-4_2
- Gopinathan, S., Wong, B., & Tang, N. (2008). The evolution of school leadership policy and practice in Singapore: responses to changing socio-economic and political contexts (insurgents, implementers, innovators). *Journal of Educational Administration and History*, 40(3), 235-249. <https://doi.org/210.1080/00220620802507250>
- Green, A. (2020). *Staff of 2030: Future-ready teaching*: The Economist: Intelligence Unit Limited. <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/microsoft-edu-staff-of-2030.pdf>
- Gwee, Y. H., & Chang, A. S. C. (2010). Training of university graduate teachers before 1972. In A. Y. Chen & K. S. Luan (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning: 60 years of teacher education in Singapore*. National Institute of Education.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin Press.
- Heng, S. K. (2012). Keynote Address by Mr Heng Swee Keat, Minister for Education, at the Ministry of Education Work Plan Seminar, on Wednesday, 12 September 2012 at 9.20 am at Ngee Ann Polytechnic Convention Centre. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat--minister-for-education--at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar--on-wednesday--12-september-2012-at-920-am-at-ngee-ann-polytechnic-convention-centre>
- Heng, S. K. (2014). Growing our teachers, building our nation. Keynote Address by Mr Heng Swee Keat, Minister for Education, at the Ministry of Education Work Plan Seminar 2014, on 23 September 2014 at Ngee Ann Polytechnic Convention Centre. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20140923-keynote-address-by-mr-heng-swee-keat-minister-for-education-at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2014-on-tuesday-23-september-2014-at-9-15am-at-ngee-ann-polytechnic-convention-centre>
- Ho, P. (2009). Address by Ms Ho Peng, Director-General of Education, at the Teachers' Mass Lecture, Singapore Expo Hall 2, Wednesday 26 August. <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2009/08/26/address-by-ms-ho-peng-at-the-t.php>
- Hung, D. W. L., Koh, T. S., & Jamaludin, A. (2018). Teachers at the heart of system change: Principles of educational change for school leaders. In T. S. Koh & D. Hung (Eds.), *Leadership for change: The Singapore schools' experience* (pp. 231-247). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789813227323_0009

- Kansanen, P. (2007). Research-based teacher education. <http://pdc.ceu.hu/archive/00001720/01/changes-5-01-oth-svn-enl-to7.pdf>
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 563-573. <https://doi.org/510.1111/j.1365-2729.2010.00372.x>
- Lee, H. L. (2014). Speech by Prime Minister Lee Hsien Loong at Smart Nation Launch on 24 November 2014. <https://www.smartnation.gov.sg/whats-new/speeches/smart-nation-launch>
- Lee, K. Y. (1959). Responsibilities of teachers. Speech at the Education Ministry's Rally of Teachers at the Happy World Stadium (8 December 1959). In *The papers of Lee Kuan Yew: Speeches, interviews and dialogues* (Vol. 1: 1950-1962, pp. 146-149). Gale Asia, 2012.
- Lee, K. Y. (1966). A literate but uneducated population? Speech at the Opening of the Third Asian Teacher's Seminar at the Singapore Conference Hall and Trade Union House, Shenton Way (20 November 1966). In *The papers of Lee Kuan Yew: Speeches, interviews and dialogues* (Vol. 3: 1965-1966, pp. 548-555). Gale Asia, 2012.
- Lee, S.-S., Chia, A., Pereira, A., & Tay, L. Y. (2022). Singapore's student-centred, values-driven education system. In J. Lee & K. K. Wong (Eds.), *Centering whole-child development in global education reform: International perspectives on agendas for educational equity and quality* (pp. 102-122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003202714-9>
- Lee, S. K., & Low, E. L. (2014). Balancing between theory and practice: Singapore's teacher education partnership model. *InTuition*, 16, Spring 2014. <https://www.ifl.ac.uk/publications/in-tuition/intuition-16-spring-2014/opinion-balancing-between-theory-and-practice-singapore%E2%80%99s-teacher-education-partnership-mode>
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 101048. <https://doi.org/101010.101016/j.linged.102022.101048>
- Liu, W. C. (2017). The teaching profession and teacher education. In O. S. Tan, E. L. Low, & D. Hung (Eds.), *Lee Kuan Yew's educational legacy: The challenges of success* (pp. 29 - 42). Springer.
- Liu, W. C. (2022). *Singapore's approach to developing teachers: Hindsight, insight, and foresight*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433641>
- Liu, W. C. (2023). Preparing teachers for the changing future (2014–2018). *Educational Research for Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09328-5>
- Liu, W. C. (2023, May). *The role of practicum in Initial Teacher Preparation: The Singapore's perspective* [Paper presentation]. Re-thinking and Re-researching the Practicum for the Future Teacher Education: Issues, Challenges, and Possibilities Conference, South Korea.

- Liu, W. C., Koh, C., & Chua, B. L. (2017). Developing thinking teachers through learning portfolios. In O. S. Tan, W. C. Liu, & E. L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 173-192). Springer.
- Liu, W. C., & Lim, Y. C. (2018). Understanding teaching, learning and learners: The Singapore teaching practice. In W. C. Liu, C. Koh, D. Choy, & J. Tay-Lim (Eds.), *Understanding teaching, learning and learners: A guide for Singapore teachers* (pp. 1-23). Cengage Learning Asia.
- Liu, W. C., Tan, G. C. I., & Salleh, H. (2014). Developing teacher competency through practice in Singapore. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programs* (pp. 109-126). Routledge.
- Liu, W. C., Tan, G. C. I., & Wong, A. F. L. (2017). Redesigning and reconceptualising of field experience for teacher accreditation. In O. S. Tan, W. C. Liu, & E. L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 193-215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_11
- Liu, W. C., & Tan, O. S. (2015). Teacher effectiveness: Beyond results and accountability. In O. S. Tan & W. C. Liu (Eds.), *Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era* (pp. 335-345). Cengage Learning Asia.
- Loh, J., & Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.293>
- Low, E. L. (Ed.) (2012). *Portraits of top-performing education systems (CJ Koh professional series)*. National Institute of Education.
- Lun, C. Y., & Chan, W. C. (1983). A brief survey of teacher education in Singapore. *IEXperience: the first ten years*, 3-17
- Ministry of Education (MOE). (2010, September 6). Academy of Singapore Teachers. [Press release]. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/09/academy-of-singapore-teachers.php>
- Ministry of Education (MOE). (2016, December 6). Equipped, primed and future-ready: Singapore students have what it takes to thrive in the 21st century workplace. [Press release]. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20161206-equipped-primed-and-future-ready-singapore-students-have-what-it-takes-to-thrive-in-the-21st-century-workplace>
- Ministry of Education (MOE). (2019, September 3). One secondary education, many subject bands: 28 secondary schools to pilot full subject-based banding. [Press release]. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20190903-one-secondary-education-many-subject-bands-28-secondary-schools-to-pilot-full-subject-based-banding#:~:text=1.,of%20Full%20SBB%20from%202020>

- Ministry of Education (MOE). (2020). Schools and institutes of higher learning to shift to full home-based learning; preschools and student care centres to suspend general services. [Press release]. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20200403-schools-and-institutes-of-higher-learning-to-shift-to-full-home-based-learning-preschools-and-student-care-centres-to-suspend-general-services>
- Ministry of Education (MOE). (2022a). 21st century competencies and student outcomes framework. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies/>
- Ministry of Education (MOE). (2022b). Educational technology journey. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey>
- Ministry of Education (MOE). (2022c). Educational technology plan. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-plan>
- Ministry of Education (MOE). (2022d). Our teachers. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers>
- Ministry of Education (MOE). (2023). Desired outcomes of education. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes>
- Mockler, N., & Sachs, J. (2011). Rethinking educational practice through reflexive inquiry: An introduction. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry. Professional learning and development in schools and higher education, vol 7* (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1_1.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/index.html>
- National Institute of Education (NIE). (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century*. National Institute of Education. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2
- National Institute of Education (NIE). (2014). NIE moving forward towards 2017 strategic roadmap. <https://nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/office-of-strategic-planning-academic-quality/strategicreport-150119.pdf?sfvrsn=2>
- National Institute of Education (NIE). (2018). Learning and teaching @ NIE: Principles for educating teachers for the 21st century. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/IN-Learning/learning-and-teaching@nie-version-1.pdf?sfvrsn=cbb065a7_0
- National Institute of Education (NIE). (2022, May 25). The NIE NTU, Singapore launches AI@NIE to transform teaching and learning for 21st century education. <https://www.nie.edu.sg/about-us/news-events/news/news-detail/the-nie-ntu-singapore-launches-ai@nie-to-transform-teaching-and-learning-for-21st-century-education>

- National Institute of Education (NIE). (in press). *TE21: Empowering teachers for the future*. National Institute of Education.
- National Institute of Education (NIE). (n.d.). *Office of Education Research*. <https://www.nie.edu.sg/research/research-offices/office-of-education-research>
- Ng, E. H. (2008). Opening Address by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defence, at the Teachers' Conference 2008, Suntec City Ballroom, Wednesday 28 May. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20080528983.pdf>
- Ng, E. H. (2009). Speech by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defence, at the MOE Work Plan Seminar 2009, Ngee Ann Polytechnic Convention Centre, 17 September, 2009. https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20090924002/moe_wps_2009.pdf
- Ng, P. T. (2015). Whole-systems approach: Professional capital in Singapore. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp. 151-161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-17>
- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Routledge.
- Office of Education Research. (2017). *Teachers at the heart of system change: A consolidation of OER research*. National Institute of Education. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/oer_rcr_final_for_web_v2.pdf?sfvrsn=0
- Ong, P. B. (1965). Speech at the Teachers Training College graduation ceremony at Victoria Theatre on 12 November 1965. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/PressR19651112b.pdf>
- Ong, Y. K. (2018). Learn for Life. Opening Address by Mr Ong Ye Kung, Minister for Education, at the Schools Work Plan Seminar on September 28, 2018. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20180928-opening-address-by-mr-ong-ye-kung-minister-for-education-at-the-schools-work-plan-seminar>
- Ong, Y. K. (2020). MOE FY2020 Committee of Supply Debate Response by Minister for Education Ong Ye Kung. [Press release]. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20200304-moe-fy2020-committee-of-supply-debate-response-by-minister-for-education-ong-ye-kung>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. TALIS, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Singapore tops latest OECD PISA global education survey*. TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. TALIS, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *Conceptual learning framework: Attitudes and Values for 2030*. TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020a). *Country note: Singapore. Results from TALIS 2018: Volume II*. TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd.org/countries/singapore/TALIS2018_CN_SGP_Vol_II.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020b). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Canadian and Finnish upper-secondary school mathematics teachers' perceptions of autonomy. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3), 381-396. <https://doi.org/310.1080/14681366.14682017.11407957>
- Pickering, J., Daly, C., Pachler, N., Gowing, E., Hardcastle, J., Johns-Shepherd, L., . . . Simon, S. (2007). *New designs for teachers' professional learning*. Institute of Education, University of London.
- Png, L. H. J., & Liu, W. C. (2017). Mentoring and school partnerships. In O. S. Tan, W. C. Liu, & E. L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 217-232). Springer.
- Poon, C. L. (2012). Fourth way in action: Translation of research into policy and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 19-25. <https://doi.org/10.1007/s10671-10011-19113-x>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/410.1080/13540602.13542015.11082732>
- Sahlberg, P. (2013). Teachers as leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71(2), 36-40. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct13/vol71/num02/Teachers-as-Leaders-in-Finland.aspx>
- Salleh, H., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/410.1080/00131911.00132011.00625111>

- Sharpe, L., & Gopinathan, S. (1993). Universitisation and the reform of teacher education: The case of Britain and Singapore. *Research in Education*, 50(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/003452379305000102>
- Sharpe, L., & Gopinathan, S. (2002). After effectiveness: New directions in the Singapore school system? *Journal of Education Policy*, 17(2), 151-166. <https://doi.org/110.1080/02680930110116507>
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. <https://www.jstor.org/stable/1002328>
- Sim, A. (2012). Speech by Ms Sim Ann, Senior Parliamentary Secretary, Ministry of Education and Ministry of Law at the NIE Teachers' Investiture Ceremony at 9.30am on Wednesday, 11 July 2012, at the Nanyang Auditorium, Nanyang Technological University. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/speech-by-ms-sim-ann--senior-parliamentary-secretary--ministry-of-education-and-ministry-of-law-at-the-nie-teachers--investiture-ceremony-at-930am-on-wednesday--11-july-2012--at-the-nanyang-auditorium--nanyang-technological-university>
- Sim, W. K., & Ho, W. K. (1990). 25 years of teacher education. In S. K. Yip & W. K. Sim (Eds.), *Evolution of educational excellence: 25 years of education in the Republic of Singapore* (pp. 153-182). Longman.
- Tan, J. P.-L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P., & Hung, D. (2017). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Asia Society. <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>
- Tan, O. S. (2012). Fourth way in action: Teacher education in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 35-41. <https://doi.org/10.1007/s10671-10011-19115-10678>
- Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 pandemic. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_10
- Tan, O. S., & Liu, W. C. (2017). Championing the teacher factor. In O. S. Tan, W. C. Liu, & E. L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 33-43). Springer.
- Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (2017). Riding Towards the Future. In *Teacher Education in the 21st Century* (pp. 301-313). Springer.
- Taylor, W. (1980). *Teacher education in Singapore, 1980: The role of the Institute of Education*. Photoplates.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Teacher*, 27(1/2), 89-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728484.pdf>

- Towers, E., Rushton, E. A. C., Gibbons, S., Steadman, S., Brock, R., Cao, Y., . . . Marshall, B. (2023). The “problem” of teacher quality: exploring challenges and opportunities in developing teacher quality during the Covid-19 global pandemic in England. *Educational Review*, 1-17.
- Trends in International Math and Science Study (TIMSS). (2019). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. <https://timss2019.org/reports/>
- Yip, J., & Sim, W. K. (1994). *Evolution of educational excellence: 25 years of education in the Republic of Singapore*. Longman.

3



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

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

Mónica Torres Sánchez *
Sebastián Ortiz-Mallegas**
Isabel M^a Grana Gil***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37941

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

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

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

Para analizar la regulación de la profesión docente nos basamos en la propuesta que, desde la sociología de las profesiones, realizó Freidson (2001) y que ha sido recientemente operacionalizada por Voison y Dumay (2020). Estos autores destacan tres pilares institucionales, relacionados entre ellos: la formación inicial del profesorado, la regulación de los mercados laborales y la división social del trabajo. En cuanto a la formación inicial del profesorado se considera la organización, estructura y alcance de la misma. La regulación de los mercados laborales hace hincapié en el «punto de entrada» a la profesión docente, su estatus y la estructura del desarrollo profesional, así como en los criterios de promoción y ascenso profesional. Finalmente, la división del trabajo se consideró a partir de los esquemas de rendición de cuentas y las formas de autonomía del profesorado¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Para más información, véase: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974307/ITT_core_content_framework_.pdf

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

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

3. Los estándares profesionales como reguladores del trabajo docente

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

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

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

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

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

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

Inglaterra tiene, además, una de las tasas más altas de abandono del profesorado de educación secundaria (9,9 %) entre los países de su entorno, a pesar de que la proporción de profesores satisfechos o muy satisfechos con su salario es superior al valor de la UE. Para contrarrestarlo se creó una estrategia de contratación y retención que incluye las siguientes medidas: revisión del marco salarial, reducción de la carga de trabajo innecesaria, provisión de apoyo adicional para abordar los comportamientos problemáticos de los alumnos, introducción de un marco de carrera profesional temprana, apoyo a los centros para mejorar la disponibilidad de oportunidades de trabajo a tiempo parcial y flexible, introducción de nuevas calificaciones de desarrollo profesional vinculadas a la enseñanza en el aula, y reforma de las becas de formación del profesorado³.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

6. Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

4



Formación docente en un mundo interconectado

Teacher development in an interconnected world

Denise Vaillant*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37806

Recibido: 21 de junio de 2023
Aceptado: 11 de agosto de 2023

*DENISE VAILLANT: PhD en Educación, Université du Québec à Montréal (Canadá). Máster en Planificación y Gestión y Licenciada en Ciencias de la Educación, Université de Genève (Suiza). Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública de Uruguay. Profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales, y autora de artículos y libros referidos a la profesión docente, las reformas y la innovación educativa. Decana, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Directora académica del Doctorado en Educación, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Miembro, Comisión Honoraria e investigadora nivel III, área Ciencias Sociales, subárea Ciencias de la Educación, Sistema Nacional de Investigadores (SNI). **Datos de contacto:** E-mail: vaillant@ort.edu.uy.

Resumen

La manera en la que aprendemos e interactuamos se sitúa en el marco de grandes transformaciones. Contextos y realidades cambiantes afectan a las sociedades y, en particular, a las escuelas, a sus docentes y estudiantes. Este artículo se centra en la necesidad de repensar la preparación inicial de los futuros docentes, en Latinoamérica, en un mundo cada vez más interconectado. Para ello, se presenta una revisión de las tendencias contemporáneas, se analiza el desarrollo de las capacidades globales y de la internacionalización de la formación, se identifican opciones posibles para la mejora y la transformación de los programas de formación docente y, por último, se presenta un caso inspirador para los países latinoamericanos: la experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Argentina. El estudio se apoya en la producción académica propia publicada y en investigaciones en curso. También en una revisión de trabajos publicados en las bases de datos ERIC y Scopus, referidos a la temática en cuestión, durante el periodo comprendido entre 2010 y 2022. Este aporte busca evidenciar que es necesaria una transformación de la formación inicial docente en el continente latinoamericano, que tenga incidencia en las aulas. La reflexión acerca de las capacidades globales y de la internacionalización de la formación son nociones que permitirían apoyar ese proceso de cambio radical, que hoy requiere de la preparación de docentes en América Latina, para atender a los requerimientos presentes y futuros de niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: formación docente; Latinoamérica; capacidades globales; internacionalización

Abstract

The way in which we learn and interact is situated within the framework of great transformations. Changing contexts and realities affect societies and, in particular, schools, their teachers and students. This article focuses on the need to rethink the initial preparation of future teachers in Latin America, in an increasingly interconnected world. To this end, a review of contemporary trends is presented, the development of global capacities and the internationalization of training are analyzed, possible options for the improvement and transformation of teacher training programs are identified and, finally, presents an inspiring case for Latin American countries: the experience developed at the Catholic University of Argentina. The study is based on its own published academic production and on ongoing research. Also in a review of works published in the ERIC and Scopus databases, referring to the subject in question, during the period between 2010 and 2022. This contribution seeks to show that a transformation of initial teacher training in the Latin American continent is necessary. that has an impact in the classroom. Reflection on global capabilities and the internationalization of training are notions that would support this process of radical change, which today requires the preparation of teachers in Latin America, to meet the present and future requirements of boys, girls and youths.

Keywords: teacher training; Latin America; global competences; internationalization

1. Introducción

La manera en la que aprendemos, trabajamos e interactuamos se sitúa en el marco de grandes transformaciones económicas y sociales acontecidas en las últimas décadas. Contextos y realidades cambiantes afectan las sociedades y, en particular, las escuelas y sus docentes. Hoy vivimos en un mundo conectado en el cual maestros y profesores pueden intercambiar muy fácilmente con colegas tanto en el plano local como en el internacional. La formación docente se sitúa en tiempos y escenarios que trascienden fronteras (Vaillant, 2017).

El análisis que proponemos en este artículo se centra en la necesidad de repensar la preparación inicial de futuros docentes¹, en Latinoamérica, en un mundo cada vez más conectado. Se trata de una tarea compleja, que requiere entre otros, reflexionar acerca de los programas de formación y su articulación con las demandas locales y globales. No se trata de oponer una formación más localista a una más globalista, sino de encontrar sinergias entre ambas dimensiones. Hoy la cuarta revolución industrial y la transformación digital requieren el desarrollo de competencias en los docentes que son comunes a diversidad de culturas, regiones y contextos (Opertti, 2022).

Repensar los programas de formación docente supone delimitar las capacidades y conocimientos claves y relevantes para el futuro maestro o profesor. Es necesario abordar las realidades locales/nacionales, pero también construir puentes hacia las realidades y aspiraciones globales, como la educación para la paz.

Boix Mansilla y Jackson (2022) señalan que el siglo XXI requiere de estudiantes y docentes preparados para afrontar un mundo interconectado y complejo. Los autores sostienen que hay que desarrollar la competencia global, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes de comprender el mundo en el que viven y actuar en él para mejorarlo. El mundo contemporáneo requiere el abordaje de retos y desafíos locales y globales. No se trata de centrarnos solamente en los contenidos del currículo, sino que se hace necesario cambiar la mirada acerca de qué se enseña y cómo se enseña.

Este artículo presenta una revisión de las tendencias contemporáneas, así como la identificación de opciones posibles para la mejora y transformación de los programas de formación docente. Nos hemos apoyado en estudios y producción académica propia publicada, y en investigaciones en curso en las cuales participamos. También hemos realizado una revisión de la literatura durante el periodo 2010-2022, referidas al tema, en las bases de datos ERIC y Scopus. Para delimitar el corpus del estudio, adoptamos el marco metodológico diseñado por Wolfswinkel *et al.* (2013) y basado en la Teoría Fundamentada («grounded theory»). Se trata de un método que permite analizar de manera rigurosa un conjunto de documentos previamente seleccionados a partir de las siguientes etapas: (i) delimitación y búsqueda; (ii) selección e identificación de temas emergentes; (iii) interpretación de resultados; y (iv) elaboración de conclusiones.

El análisis y reflexiones que se presentan en este artículo tienen por escenario a Latinoamérica. Es un continente heterogéneo, con diversidad de modelos de formación docente, a pesar de lo cual es posible identificar retos y desafíos comunes. En una primera instancia, abordamos cuáles son los escenarios actuales y los principales desafíos

¹ Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. También cabe precisar que, debido a las diversas terminologías presentes en Iberoamérica, utilizamos el vocablo docente, maestro, profesor y educador como sinónimos.

de la educación latinoamericana. Luego nos centramos en los escenarios de aprendizaje docente en un mundo interconectado. También examinamos el desarrollo de capacidades globales y el tema de la internacionalización de la formación. A continuación, presentamos un caso inspirador para los países latinoamericanos, más precisamente, una experiencia que se desarrolla en la Universidad Católica de Argentina. Concluimos el artículo con una discusión y reflexiones finales con relación a la temática abordada.

2. Realidad y desafíos de la formación docente latinoamericana

La preparación inicial de maestros y profesores constituye desde hace décadas uno de los principales desafíos de las políticas docentes latinoamericanas. Son escasas las propuestas superadoras de modelos que tradicionalmente han tenido poca incidencia en el desempeño del docente en el aula. Los programas de formación innovadores han sido a menudo puntuales, con poca continuidad en el tiempo y escasas posibilidades de escalabilidad. El desafío actual consta en poder superar el modelo de formación tradicional que, si bien resultó muy exitoso en su momento, hoy está obsoleto (Vaillant, 2018).

En Latinoamérica, la formación inicial de los docentes se caracteriza, por un lado, por su heterogeneidad y, por otro, por su diversificación. Los docentes pertenecientes a los distintos niveles se forman en diversas instituciones: en institutos provinciales o municipales, en escuelas normales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en institutos de enseñanza superior, en las universidades, en instituciones privadas, pero también están aquellos que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para dicha tarea.

En ese sentido, existen cuatro modelos principales de formación (Vaillant, 2021):

- las Escuelas Normales son centros de formación para maestros de educación preescolar y primaria, dependientes por lo general de los Ministerios de Educación. Guatemala, Honduras y Nicaragua mantienen aún algunas de esas instituciones en proceso de transición;
- los Institutos Pedagógicos Superiores (también conocidos como Institutos Normales Superiores o como Institutos Superiores de Educación) son instituciones de nivel superior, por lo general dependientes de ministerios, de gobiernos provinciales o estatales. Ejemplos de tal tipo de institución se encuentran en Argentina y Uruguay;
- las Universidades que, a través de sus facultades de educación o de otras unidades académicas, forman docentes —en algunos países, para todo el sistema escolar y, en otros, solamente para la educación secundaria, como es el caso de las universidades colombianas y de las chilenas—;
- las Universidades Pedagógicas, que forman docentes a partir de licenciaturas y postgrados. Entre las más antiguas, es posible enfatizar la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), así como la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978).

En América Latina, como en otras regiones, la transición de la formación docente a nivel superior genera aún algunas tensiones. Aunque desde hace décadas la mayoría

de los docentes latinoamericanos se forman en universidades o institutos de formación docente de nivel superior, aún persiste una lógica escolar con escaso desarrollo de capacidades investigativas y construcción de conocimientos (Vezub y Arroyo, 2022).

En lo que respecta a la titulación, en los países latinoamericanos, sin excepción, se exige algún tipo de formación concreta para el área de magisterio. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de los docentes de secundaria (Vaillant y Manso, 2022). Es posible encontrar, en los centros de educación media, profesores que se desempeñan profesionalmente sin contar con una formación general y pedagógica —y también, en muchos casos, sin tener preparación en la asignatura específica que enseñan—. Sumado a ello, suele escasear los docentes de áreas disciplinares científicas, como puede ser Química, Física, Matemática y Biología, pues a menudo los graduados de esos campos optan por empleos con mayor valoración social y compensación financiera (Gatti y Davis, 2016).

La duración de los estudios se sitúa por lo general en cuatro o cinco años para todos los niveles, como es el caso de Argentina, Chile, México, Perú y Uruguay (Ávalos, 2013). El número de horas de los programas de formación también registra amplia variabilidad, ya que oscila entre 2.600 a 5.400 horas. Por ejemplo, en el año 2017, en Brasil, todos los cursos de graduación para docentes constaban de 3.200 horas, distribuidas en ocho semestres (Gatti y Davis, 2016).

La formación docente pública (no universitaria) es regulada con mayor o menor intensidad por el Estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales, los que tienen potestad para la apertura y el cierre de centros de formación; la aprobación de las propuestas curriculares; la contratación de los equipos académicos y la titulación de los egresados. Además, también se identifica en los países latinoamericanos una creciente oferta privada a nivel de la formación docente, con poca regulación estatal, como por ejemplo el caso de Paraguay (Vaillant, 2020).

Predominan las modalidades presenciales de formación, aunque también se identifican propuestas semipresenciales y otras que se desarrollan completamente a distancia. La expansión de esta última modalidad ha sido considerable en la última década. Dos claros ejemplos lo constituyen Chile y Brasil. En ese sentido, el dato sobre la calidad de dicha oferta ha puesto en relieve los problemas relacionados no solamente a la forma de utilización de las tecnologías y de los modelos de implementación, sino también en relación a las tutorías, a los contenidos y a las evaluaciones (Gatti y Davis, 2016).

Si nos referimos a los marcos de competencias y estándares, diversos países latinoamericanos los han adoptado en las últimas décadas para orientar la formación docente. Tal es el caso de Chile, Colombia, Perú y Ecuador. En otros casos (Brasil y Argentina) existen orientaciones curriculares de carácter más general (Gatti y Davis, 2016). En muchos países de América Latina, las mallas curriculares están caracterizadas por una acumulación de conocimientos conceptuales en el ámbito disciplinar y de la pedagogía. Como resultado de ello, la formación suele estar fragmentaria y dispersa, con escaso énfasis en la enseñanza en los contextos reales de las aulas (Vaillant y Manso, 2022).

Por último y para finalizar este breve resumen de la formación docente en el continente latinoamericano, cabe mencionar la situación de los formadores de docentes. Muchos de ellos son expertos disciplinares con escasa preparación pedagógica. Su selección se basa fundamentalmente en el conocimiento de la materia que enseñan (Vaillant y Marcelo, 2015). Aunque la evidencia es escasa respecto a la menor o mayor incidencia que tienen los formadores en los candidatos a la docencia, la investigación IEA TEDS-M señala que los equipos de formadores no tienen conocimientos suficientes respecto a los

centros educativos en los cuales los futuros docentes a los que preparan estarán desempeñándose en el futuro (Vaillant y Manso 2022).

La formación es un asunto complejo pues involucra una realidad cuantitativa muy importante y también una dimensión cualitativa de envergadura. Son millones y millones los docentes que habrá que formar en América Latina en las próximas décadas, en diversidad de capacidades y competencias. Y es, en ese marco, que surge la necesidad de repensar también los programas de formación hoy muy centrados en realidades locales y poco propensos a la comprensión de un mundo con altos niveles de interconexión.

A lo anterior se agrega el hecho de que las propuestas de formación asumen que la titulación de un nuevo docente corresponde a las capacidades y competencias de quien se desempeña en una escuela desde larga data y no a las de un profesional recién egresado con escasa o nula experiencia de aula. Abunda el cúmulo de contenidos a desarrollar, lo que tiene por consecuencia que nada se aprende bien. Fullan (2021) refiere a la «obsesión académica» para definir el fenómeno de la acumulación de contenidos para la titulación de un novel profesional, lo que distorsiona lo que los futuros docentes aprenden y requieren para el siglo XXI.

3. Escenarios de aprendizaje docente en un mundo interconectado

En trabajos previos (Vaillant, 2018, 2020) hemos concluido que las propuestas de muchas instituciones de formación docente en Latinoamérica se han anquilosado. Existen múltiples factores intervinientes que explican tal situación, entre los cuales se destaca la falta de actualización de las propuestas curriculares y su escasa articulación con temáticas locales y globales.

Así, la formación del docente privilegia el abordaje de aspectos conceptuales e instrumentales, en detrimento del desarrollo de competencias globales, como puede ser el conocimiento sobre los sistemas económicos del mundo y las cuestiones internacionales actuales. Entre otros autores, Cobo (2016) sostiene que es necesario facilitar al futuro profesor el diseño de experiencias de aprendizaje en escenarios locales y globales, mediante tecnologías que faciliten la interrelación entre contextos formales y no formales.

Los nuevos escenarios para el aprendizaje docente tuvieron un importante desarrollo a partir de marzo de 2020, cuando el mundo se estremeció ante la aparición del virus de COVID-19. En poco tiempo, los centros de formación se enfrentaron a nuevas realidades, y surgieron así variedad de propuestas híbridas y virtuales, que potenciaron aprendizajes en la red (Vaillant *et al.*, 2022).

Un claro ejemplo lo constituyen los países del cono sur del continente latinoamericano (Argentina, Chile y Uruguay), los que promovieron el aprendizaje colaborativo y fortalecieron innovaciones ya existentes. En Argentina, con el Plan Federal de Conectividad Juana Manso; en Chile, a través del Centro de Innovación del Ministerio de Educación; y en Uruguay, mediante los programas implementados por Ceibal.

Marcelo y Vaillant (2018) afirman que los nuevos escenarios para el aprendizaje docente están fuertemente marcados por la rápida expansión de las tecnologías digitales. La digitalización de la formación permite el desarrollo de contenidos y capacidades, tanto en ámbitos físicos como virtuales. Hoy ya es posible encontrar en centros de formación de Latinoamérica a futuros docentes que interactúan y se comunican con las herramientas de la web.

Un ejemplo ilustrativo de nuevos escenarios para la preparación inicial de maestros y profesores lo constituye la Red Global de Aprendizajes. A la red se asocian centros de educación primaria y secundaria, y también de formación docente. Hoy la integran cuatro países latinoamericanos: Brasil, Chile, Colombia y Uruguay. La red, conocida por su sigla en inglés NPDL (*New Pedagogies for Deep Learning*), surge a partir de una convocatoria inicial realizada por Michael Fullan a siete países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda y Uruguay, a los que luego se sumaron Brasil, Chile, Colombia, Inglaterra, Escocia, Hong Kong, Japón, Malasia, Sudáfrica, Taiwán y Vietnam.

La Red Global de Aprendizajes tiene por finalidad el desarrollo y la evaluación de prácticas educativas referidas al «aprendizaje profundo» y a las «competencias transversales» para la vida (Cobo *et al.*, 2016). Se trata de una iniciativa concreta para ampliar y mejorar las prácticas de enseñanza, a partir de la mirada de diversos colectivos. La tecnología tiene un papel clave como forma de ampliar fundamentalmente el acceso a la información y a la hora de apresurar los resultados pedagógicos.

En una reciente publicación, Operti (2022) señala que los centros educativos y las instituciones de formación docente deberían adoptar nuevas configuraciones y combinaciones entre disciplinas que aborden temáticas globales, tales como el aprender a vivir juntos. El autor también señala la expansión de modalidades híbridas de aprender, educar y evaluar, que implican ambientes, niveles, ofertas y disciplinas como un todo interrelacionado.

Los nuevos escenarios para el aprendizaje docente y la expansión de iniciativas como la Red Global de Aprendizajes ya mencionada guardan relación con dos temáticas fuertemente conectadas: el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización de la formación.

4. El desarrollo de capacidades globales

El desarrollo de capacidades locales y globales en las instituciones de formación docente va estrechamente relacionado con un mundo cada vez más interconectado. Universidades e instituciones formadoras se ubican en países y en regiones que tienen vínculos y conexiones con otras culturas, países y continentes. Reimers (2021) plantea la educación global como una nueva ciudadanía del siglo XXI, para poder participar en un mundo cada vez más integrado e interdependiente. Se trata de formar a los futuros docentes para que sean capaces de responder a los desafíos locales y mundiales actuales.

La UNESCO (2015) define las competencias globales como el conjunto de saberes que los docentes deberían tener acerca de las regiones, las culturas y los problemas mundiales (independientemente de la disciplina). También las competencias globales hacen referencia a las capacidades para involucrarse de manera responsable y eficaz en un entorno internacional. Las competencias que la formación inicial docente debería promover se vinculan con (Operti, 2022):

- La comprensión, la curiosidad y el conocimiento por la geografía, la historia, las culturas, el medio ambiente, los sistemas económicos mundiales y los problemas internacionales actuales;
- El conocimiento lingüístico e intercultural para comunicarse efectivamente con individuos de otros países, para entender múltiples perspectivas y utilizar fuentes primarias de todo el mundo;
- El compromiso por convertirse en ciudadanos responsables, tanto del mundo como de sus propias comunidades.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO del año 2017 insiste en la necesidad de que módulos específicos apoyen a los futuros docentes en la adquisición de capacidades que fortalezcan la comprensión de problemas locales y globales, a partir de diversas perspectivas (UNESCO, 2017). Sin embargo, aún es mucho lo que queda por hacer ya que, según el informe previamente citado, solamente un 8 % de 66 países encuestados integraron, en el año 2013, el desarrollo sostenible a los marcos curriculares de formación docente en comparación a un 2 % en el año 2005.

La inclusión de las capacidades globales en la agenda educativa no es nueva. Desde larga data diversas publicaciones han planteado el tema, tal el informe *Educating for Global Competence*, el cual postula que la educación debería desarrollar en estudiantes y docentes capacidades para comprender lo que ocurre en el mundo, identificar diversas perspectivas en el abordaje de temas en la agenda internacional y comunicar ideas (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

En los últimos años, se han multiplicado las publicaciones sobre el tema, como el nuevo estudio de Boix Mansilla y Jackson (2022), quienes definieron la competencia global como la habilidad para entender y actuar con relación a temáticas de importancia a nivel local e internacional. Los estudiantes y los docentes globalmente competentes tienen curiosidad por conocer su entorno inmediato y también el internacional. Además, buscan entender sus propias perspectivas culturales y las ajenas.

Boix Mansilla y Jackson (2022) definen cuatro competencias básicas que deben desarrollarse. Primero, hay que promover la indagación, la investigación y la capacidad de hacer preguntas. Una segunda capacidad refiere al saber ver, entender que todos tenemos una perspectiva cultural, pero que también hay otras personas con diversas interacciones, diálogos y conflictos. La tercera capacidad se vincula con la comunicación a través de diferencias nacionales, regionales e internacionales. Finalmente, la cuarta capacidad es la de actuar, descubrir los problemas del mundo y ver cómo comprenderlos y, eventualmente, apoyar a resolverlos.

Fullan (2021) señala que el Aprendizaje Profundo es el proceso de desarrollar, comprender y utilizar seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Las mencionadas competencias comportan una dimensión socioemocional y una académica, que pueden desarrollarse mediante una pedagogía eficaz y una evaluación de progreso. Es en ese marco que el autor propone un modelo integrado por prácticas pedagógicas, alianzas de aprendizaje, ambientes de aprendizajes y apalancamiento digital.

Las competencias globales han sido incorporadas, en el año 2018, como una nueva área del estudio PISA, como parte de la estrategia de la OCDE para apoyar la definición del aprendizaje del futuro. La OCDE conceptualiza la competencia global como la capacidad de analizar cuestiones globales e interculturales, apreciar diferentes perspectivas que respeten los derechos humanos y, de esa forma, interrelacionarse con individuos de distintas culturas, desarrollar acciones por el bien común y el desarrollo sostenible (OCDE, 2019).

La edición 2018 de las pruebas PISA integra pruebas cognitivas y un cuestionario de contexto para evaluar cuatro dimensiones de las competencias globales. La primera dimensión refiere al conocimiento y comprensión de los asuntos globales e interculturales. La segunda focaliza en el pensamiento analítico y crítico. La tercera valora temáticas como la cobertura hacia otras culturas. Finalmente, una cuarta dimensión aborda la temática de valores universales, tal la diversidad cultural.

Según las pruebas de conocimiento y el cuestionario de contexto de PISA, los estudiantes de Singapur y de Canadá son quienes tendrían mayores capacidades para resolver asuntos complejos, así como para analizar y reflexionar en relación a problemas globales y locales. Pero si consideramos a los estudiantes latinoamericanos, los resultados evidencian un cierto número de dificultades. En el caso de los estudiantes de Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay, son pocos los que mencionan tener contacto con otros países en la escuela y conocer la importancia de la colaboración internacional en educación (OCDE, 2019).

Aún es pronto para contar con evidencia sobre el tema. Sin embargo, un informe de una investigación en curso en la que participamos en el periodo 2021-2023 (Vaillant, 2022), indica que una amplia mayoría de centros de formación docente de los países latinoamericanos participantes en PISA 2018 no abordan la temática de las competencias globales en sus propuestas curriculares.

Existen, a nivel internacional, instituciones que promueven la educación global y la preparación de sus docentes. Tal es el caso del Bachillerato Internacional (Menéndez, 2016). Se trata de una iniciativa que se origina en el año 1968, a cargo de una fundación educativa sin ánimo de lucro con sede en Ginebra (Suiza). Al inicio, el programa de estudios de Bachillerato se impartía en Escuelas Internacionales privadas, pero hoy en día también se ha extendido a centros públicos.

Promueve un currículo guiado por un conjunto de criterios metodológicos y de contenido, fundados en los principios de interculturalidad, internacionalización y excelencia. Los centros educativos adheridos al Bachillerato Internacional despliegan competencias globales, pero sin perder la perspectiva local. Y es, en ese marco, que existen programas de formación para docentes en competencias y capacidades globales que, tal como veremos en los párrafos que siguen, es una temática que aparece fuertemente vinculada a la internacionalización de la formación.

5. Internacionalización de la formación

La internacionalización es hoy uno de los impulsores más dinámicos de la educación superior y, por ende, de la formación docente y uno de los factores que más se asocian al desarrollo de las capacidades globales. De Wit *et al.* (2015) definen la internacionalización de la educación superior como un proceso intencional, que integra una dimensión internacional para potenciar la calidad de la formación y de la investigación.

La definición de internacionalización de las propuestas curriculares en educación superior ha cambiado a lo largo de los años. En un comienzo, Knight (2006) se refería a ella como un proceso de articulación de los currículos, las políticas y los procesos institucionales, con una conexión muy instrumental con las actividades del docente en el aula. Hudzik (2011) aportó una visión mucho más comprensiva, con un enfoque transnacional a los procesos institucionales y una ponderación a la internacionalización del currículo y la adquisición de capacidades globales.

Según Altbach y Knight (2007), debe distinguirse entre globalización e internacionalización. Son nociones que están vinculadas, pero con diferencias considerables. La globalización involucra esferas económicas, políticas y sociales, así como una mayor participación de la educación superior en la vida internacional. En lo que refiere a la internacionalización, es un proceso de integración de la dimensión internacional/intercultural en la docencia, la investigación y en las actividades vinculadas con la sociedad. Es un modelo que plantea nuevos desafíos a las instituciones de educación superior y que

tiene como objetivo mejorar la calidad de la formación, mediante diversas estrategias, tal como la cooperación internacional en la docencia y la investigación.

Como hemos ya indicado, un mundo interconectado es el telón de fondo de la formación, la que necesariamente tiene que considerar ámbitos y espacios en los que conviven diferentes culturas y realidades. Hoy estamos a un clic de distancia con otros países y escenarios. Surge así la internacionalización como una oportunidad para enriquecer los marcos de referencia de los futuros docentes y reforzar los valores culturales locales vinculados con las dinámicas mundiales. Además, permite mejorar la comprensión en las áreas disciplinares, así como desarrollar valores culturales y pensamiento crítico. La internacionalización puede adoptar la modalidad «en casa» y/ o la forma de «movilidad e intercambio».

La internacionalización «en casa» implica herramientas y actividades en el aula para desarrollar las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes. Entre otras estrategias, incluye áreas o estudios temáticos que adoptan perspectivas interdisciplinarias, internacionales o interculturales, así como la transferencia de conocimientos de manera presencial o virtual (Beelen y Leask, 2011). También refiere a convenios, proyectos y alianzas entre instituciones, con la finalidad de cooperar y colaborar en procesos de investigación y desarrollo científico de las respectivas organizaciones. En América Latina, en general, ha primado la internacionalización «en casa», en las instituciones de educación superior. Es así como se han incorporado en algunos centros académicos las dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, y en las metodologías de enseñanza.

El segundo modo de internacionalización implica la movilidad de estudiantes de formación docente y de formadores, y se lleva a cabo mediante intercambios en el extranjero, lo que conlleva a recibir y enviar formadores y estudiantes internacionales. Además, menciona la invitación a profesores del exterior, así como a la creación de comunidades de aprendizaje integradas por profesores y futuros docentes de diversos países.

En cualquiera de sus modalidades, las tecnologías facilitan los procesos de formación mediante los intercambios de conocimientos de manera virtual, la interacción de formadores y futuros docentes de diversos países y regiones, el trabajo colaborativo, la interacción virtual y el trabajo en redes y comunidades. La movilidad virtual surge como una alternativa a las limitaciones financieras que hoy plantea la movilidad física a buena parte de las instituciones de formación docente. Los intercambios virtuales permiten realizar actividades conjuntas entre estudiantes en formación, de diversidad de instituciones de educación superior.

Tanto el enfoque de la internacionalización «en casa», como la modalidad de movilidad e intercambio, identifican a la internacionalización del currículo como un proceso transversal que busca integrar capacidades interculturales, articulaciones interdisciplinarias y perspectivas internacionales a la docencia, la investigación y la extensión.

La internacionalización en la formación inicial habilita la construcción de redes e intercambios de formadores y futuros docentes de diversas regiones y países. En algunos casos, la internacionalización hace referencia a la integración de contenidos y experiencias interculturales en la formación de los futuros docentes. Se apela a desarrollar la responsabilidad social global y la competencia global del estudiante. En otros casos, la internacionalización se relaciona con la participación en cursos impartidos por profesores extranjeros y con la utilización de herramientas tecnológicas para los cursos virtuales.

En América Latina existen diversas instituciones de educación superior que impulsan la internacionalización. Por ejemplo, el caso del Tecnológico de Antioquia (TdeA) en Colombia. La internacionalización fue implementada mediante un proceso en el que participó la comunidad académica y administrativa. Previamente se desarrollaron una serie de talleres de formación para la internacionalización de la educación superior y de apropiación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). La estrategia resultó exitosa y permitió desarrollar estrategias específicas para vincular a estudiantes y docentes con proyectos de cooperación y de movilidad (Cerquera y Álvarez Torres, 2021). Otro caso de interés y específico para la formación inicial de maestros es el de Argentina, que abordaremos en la sección que sigue.

6. Un caso de interés en Argentina con inspiración internacional

La Universidad Católica (UCA) Argentina, en Buenos Aires, impulsa desde el año 2012 una propuesta de formación docente universitaria de profesores de nivel primario y de nivel inicial basada en capacidades e inspirada en el Alverno College en Wisconsin, Estados Unidos. El Programa de Alverno tienen más de 20 años de trayectoria y su éxito ha sido evidenciado por diversos estudios, entre los cuales se destaca el de Darling-Hammond *et al.* (2019) y el de Podolsky y Hyler (2020).

Además, el modelo del Alverno College fue seleccionado como una experiencia exitosa de formación docente por el *Learning Policy Institute* de Estados Unidos, en el año 2016, en base a referencias de expertos en el campo, revisión de estudios previos y evidencia surgida de evaluaciones sobre prácticas y resultados (Darling-Hammond *et al.*, 2019). Se trata de una propuesta de preparación de futuros docentes basada en un aprendizaje personalizado, contextualizado, que se aplica y transfiere, que ocurre en comunidades de práctica y equitativo y orientado a la justicia social.

La propuesta del Alverno College fue adaptada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica de Argentina. El programa se desarrolla en la mencionada universidad privada, con una matrícula integrada en un 30 % por futuros docentes que pertenecen a contextos vulnerables y los cuales reciben un estipendio mensual para facilitar su participación en la formación (Peregalli y Gómez Caride, 2020). La propuesta implementada por la UCA recibe el nombre de Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE) y propone el desarrollo de cinco capacidades (aptitudes) profesionales (Azar, 2020):

- **Conceptualización:** conocimiento en profundidad y comprensión de temática y los marcos pedagógicos que regularán su desempeño docente;
- **Diagnóstico:** capacidad de identificar adecuadamente la situación a modificar en función del contexto y con relación al aprendizaje del alumno, al trabajo con sus pares o a la mejora institucional;
- **Gestión efectiva:** capacidad de administrar eficazmente los recursos que apoyan su propuesta de mejora del aprendizaje o de la institución;
- **Comunicación:** capacidad de utilizar múltiples vías para comunicarse: oral, escrita, con tecnologías, por el arte, en otros idiomas;
- **Interacción inclusiva:** capacidad de ordenar las intervenciones para que los actores involucrados puedan participar en procesos de aprendizaje profundos, cuidando la calidad del clima de la relación interpersonal.

Una segunda fuente de inspiración para el modelo AIE-UCA proviene del marco EpC (Enseñanza para la Comprensión), desarrollado por David Perkins y su equipo en la Universidad de Harvard a través del Proyecto Cero. El modelo AIE-UCA se apoya en la conceptualización de comprensión (como aprendizaje profundo), de desempeños (como etapas progresivas de la formación) y en puertas de entrada al conocimiento (como manera de acceder a la complejidad). Las capacidades profesionales se adquieren en cuatro años y, a través de diversas unidades curriculares, los futuros docentes deben producir evidencias del desarrollo de esas capacidades para poder acreditar las unidades correspondientes. Estas evidencias conforman el portafolio digital de cada estudiante, que debe ser defendido como parte final de su proceso de formación (Aguerrondo y Gómez Caride, 2020).

El modelo AIE-UCA se apoya en una serie de postulados principales, como el desarrollo de una formación humanista e integral. También considera que el conocimiento es inseparable de su aplicación y que las aptitudes son combinaciones complejas del saber, saber hacer y saber ser (Aguerrondo y Gómez Caride, 2020).

La formación conlleva el diseño de experiencias formativas inclusivas en diversas instituciones y escenarios, para formar un docente capaz de enseñar a todos los niños. Cabe mencionar la existencia de un Trayecto Formativo Personalizado, para facilitar la comprensión al mundo del presente y del futuro. Es así como los futuros docentes participan en conversatorios con científicos de diversos campos y en diversas instancias culturales locales e internacionales.

7. Repensar la formación en su dimensión local y global

En este artículo hemos buscado evidenciar que es necesaria una transformación de la formación inicial docente en el continente latinoamericano y que, para ello, hay que pensar diferente. La reflexión acerca de las capacidades globales y acerca de la internacionalización de la formación son nociones que permitirían apoyar ese proceso de cambio radical que requiere hoy de la preparación de los docentes en América Latina.

Tal lo señalado en el primer apartado de este artículo, la formación docente en Latinoamérica requiere de importantes transformaciones para atender los requerimientos presentes y futuros de niños, niñas y jóvenes. Tenemos que identificar cuáles son los factores que podrían apalancar políticas que permitan contar con programas de formación docente que preparen maestros y profesores para el mundo del mañana. Y, ese proceso podría apoyarse, entre otros, en el desarrollo de capacidades globales docentes y en la internacionalización de la formación.

Recordemos que, en la actualidad, en la mayor parte de los países de América Latina, hay un entorno caracterizado por presentar dificultades para retener a los buenos profesores y maestros. Son pocos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción a la hora de elegir una carrera. A ello se le agrega los problemas serios en la estructura de incentivos y remuneración, así como las condiciones inadecuadas de trabajo. Un número considerable de docentes y maestros se encuentran muy mal preparados y necesitan un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo para la formación continua, debido a que la evaluación docente en general y la gestión institucional no constituyen los mecanismos necesarios para lograr un mejoramiento de los sistemas educativos (Vaillant, 2021).

Para transformar los procesos de formación que registran marcados signos de agotamiento, se requieren de nuevos marcos de referencia y la internacionalización podría ser uno de ellos. La transformación digital nos brinda excelentes oportunidades para conocer modelos y estrategias que funcionan en el mundo y para intercambiar con formadores a nivel regional e internacional. Y este proceso puede hacerse sin invertir tantos recursos, como en el pasado, para la movilidad, lo que es un plus significativo en una región latinoamericana con baja inversión en educación.

América Latina requiere de políticas de formación inicial docente viables que consideren las restricciones de un continente con determinadas características históricas, culturales y económicas. No se trata de reformar el antiguo sistema (que hasta ahora ha fracasado), sino de imaginar y diseñar propuestas acordes a los escenarios presentes y futuros. Tenemos que cambiar la mirada y promover modalidades de formación inicial docente con incidencia en las aulas. Algunos de los ejemplos exitosos citados en este artículo y, en particular, el caso de la UCA en Argentina, nos enseñan que es necesario tener un buen programa, con una satisfactoria integración de la dimensión local y la internacional, con apoyos adecuados y recursos humanos y materiales acordes. Y, además, hay que contar con propuestas integrales que tengan continuidad en el tiempo.

Si reflexionamos en clave prospectiva, podríamos imaginar a universidades e institutos de formación docente de varios países latinoamericanos que intercambian con instituciones de otras regiones acerca de cómo incluir, por ejemplo, la temática de las capacidades globales en sus propuestas curriculares. Una mirada externa puede mejorar la comprensión de lo que ocurre en programas locales. Se trata de una perspectiva que permite traspasar los límites geográficos de los centros de formación. Además, nos brinda la posibilidad de comprender otras culturas, lo que genera sinergias y aprendizajes en las propias instituciones.

Hoy la formación debería facilitar al futuro docente la comprensión de los problemas a nivel global. En una situación hipotética, tendríamos a futuros docentes de instituciones diversas analizando y reflexionando acerca de cómo atender la situación de rezago de estudiantes de educación media. Estos intercambios permitirían «abrir cabezas» y facilitar el conocimiento por parte de los futuros docentes acerca de cómo se resuelven los problemas en otras realidades.

Si continuamos con el ejercicio prospectivo que planteamos, podríamos también imaginar el intercambio de experiencias de formadores de diversos países, a través de grupos colaborativos o comunidades de práctica profesional. Se podría pensar en la identificación de temas específicos a nivel internacional y, luego, en el diseño y actividades conjuntas de docencia. Estas iniciativas permitirían también la creación de comunidades de pares académicos a nivel local e internacional, con sistematicidad en el tiempo y producción de contenidos relevantes para la formación.

Las modalidades pueden ser diversas. Lo importante es que el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización no sean impulsos puntuales carentes de articulación. Hay que evitar la fragmentación y propender a procesos integrales y sistemáticos que puedan ser pilares de transformación para la formación docente. Ello implica gradualidad y diversas etapas de concreción. Así, en un inicio, se podría pensar en impulsar intercambios acerca de temáticas puntuales por parte de estudiantes en formación y formadores de diversas instituciones. En una segunda etapa, se podría pensar en el desarrollo de competencias y habilidades interculturales en los diversos colectivos. Y, en una tercera etapa, se podría diseñar actividades conjuntas de enseñanza e investigación.

A lo largo de este artículo hemos insistido en la imperiosa necesidad de repensar los programas de formación inicial docente. La sintonía entre lo local y lo global es uno de los temas que hay que plantear si se busca transformar la anquilosada formación inicial docente hoy en Latinoamérica. La educación de nuevas generaciones para un mundo sostenible, democrático, justo, pacífico e inclusivo requiere un repienso global de los programas de formación docente y de su articulación con otros componentes y piezas del desarrollo profesional de maestros y profesores.

No podemos ignorar, en estas reflexiones finales, el debate existente con relación al planteo a la internacionalización del currículo. Las tensiones surgen pues se relaciona con frecuencia la internacionalización del currículo con conceptos tales como la globalización de la economía, la mercantilización de la educación, la homogeneización del conocimiento, o simplemente como un tema más del plan de estudios o de la malla curricular. Sin embargo, consideramos que tales tensiones y dificultades desaparecen si pensamos el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización desde la práctica del futuro docente y del formador.

El mayor obstáculo para la consolidación del proceso de desarrollo de capacidades globales y de internacionalización curricular es disipar las falsas creencias de que se trata únicamente de procesos de movilidad o dominio de una segunda lengua. Otro de los desafíos es entender que se trata de proceso transversal a la docencia, la investigación y la extensión. Es un mecanismo, entre otros, para promover una perspectiva internacional, interdisciplinaria e intercultural en el trabajo académico. Y ello nos lleva nuevamente a la imperiosa necesidad de repensar los programas de formación inicial docente en América Latina para lo cual sugerimos:

- Menos contenidos y mayor profundidad: se debe concebir a la preparación de maestros y profesores como parte de un proceso que continúa luego de la titulación. La formación inicial debería abrir puertas y sensibilizar hacia las capacidades y contenidos fundamentales.
- Familiaridad con las capacidades y contenidos a impulsar en el nivel en el cual se va a enseñar (sea educación inicial, primaria o secundaria).
- Integración de las tecnologías digitales para que futuros docentes y formadores hagan un uso con sentido pedagógico de las mismas.

De cara al futuro, el cambio que requiere la preparación de los docentes es drástico. Hace unos años atrás junto a Marcelo llevamos adelante una serie de estudios que se plasmaron en un libro en el cual propusimos algunos caminos para transformar la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2018). Entre las opciones posibles, sugerimos el promover espacios de formación que permitieran el aprendizaje profundo de los estudiantes de formación docente a partir de «prácticas-clave». También recomendamos la incorporación de módulos de reflexión acerca de las creencias docentes en las propuestas curriculares. Otras sugerencias referían a brindar espacios para la colaboración e intercambio entre educadores y al reconocimiento de los procesos de autoformación. Y, en todas nuestras propuestas, figuraban omnipresentes las tecnologías digitales en escenarios de formación que hoy trascienden fronteras.

8. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., & Gómez Caride, E. (2020). *La formación docente por aptitudes: el caso del Alverno College*. Kapelusz.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC (Eds.), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 39-58). CEPPE; UNESCO.
- Azar, G. (2020). *La gestión efectiva de la enseñanza inclusiva*. Kapelusz.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalization at home on the move. *Learning and Teaching*, 1(2), 1-24.
- Boix Mansilla, V., & Jackson A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society; Council of Chief State School Officers.
- Boix Mansilla, V., & Jackson A. W. (2022). *Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World*. ASCD.
- Cerquera Arbeláez, C., & y Álvarez Torres, J. H. (2021). El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente. En R. E. Quiroz Posada & J. C. Echeverri Álvarez (Coords.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 99-108). Universidad Pontificia Bolivariana; Universidad de Antioquia.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo, C, Brovotto, C., & Gago, F. (2016). A global Network for Deep Learning: The case of Uruguay. En *7th Conference Proceedings: Digital Inclusion: Transforming Education Through Technology* (pp. 71-82). Office for Digital Learning, MIT.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C., Mercer, C., & Harrell A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning (research brief)*. Learning Policy Institute.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education*. European Parliament.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Centre for Strategic Education.
- Gatti, B. A., & Davis, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina*. Banco Mundial.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Association of International Educators.

- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: new directions, new challenges*. International Association of Universities.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 27-32.
- Menéndez, M. (2016). Building and training a community of global teachers. The case of the International Baccalaureate. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 121-136.
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. Universidad Católica de Uruguay; UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.
- Peregalli, A., & Gomez Caride, E. (2020). Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes. En I. Tuñón & S. Poy (Coords.), *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades* (pp. 59-64). Universidad Católica Argentina.
- Podolsky, A., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing Teachers for Deeper Learning at Alverno College*. Learning Policy Institute.
- Reimers, F. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: como impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM.
- UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO (2014-2021)*.
- UNESCO (2017). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*.
- Vaillant, D. (2017). Los nuevos ambientes, el aprender a enseñar y las tecnologías digitales. En J. Delgado Lasa (Comp.), *Siglo XXI: Educación y CEIBAL* (pp. 87-93). ANEP.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada*. INFOD; IPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2020). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En F. Miranda López y A. Martínez Bordón (Coords.), *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina* (pp. 133-151). Universidad Iberoamericana.
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. (2022). *La formación docente en los países latinoamericanos participantes en el programa PISA: una revisión de propuestas curriculares*. Informe de investigación inédito. Universidad ORT Uruguay.

- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., & Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vezub, L., & Arroyo, G. C. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Wolfswinkel, J., Furtmueller, E., & Wilderom, C. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>

5



*Una década de los procesos de
inducción docente en América Latina.
Revisión bibliográfica (2012-2022)*

*A decade of teacher induction processes in Latin
America. Literature review (2012-2022)*

Miriam Lorente Rodríguez*
Joan María Senent Sánchez**

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37640

Recibido: 30 de mayo de 2023
Aceptado: 18 de octubre de 2023

*MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ: Universidad de Valencia (UV). Personal Docente e Investigador (PDI) Ayudante Doctor. Imparte docencia en los Grados de Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil, así como en el Máster Universitario en Acción Social y Educativa de la Universidad de Valencia. Es miembro investigador de proyectos de I+D de carácter internacional y nacional vinculados al estudio del derecho a la educación en América Latina y a la profesionalización docente en España. **Datos de contacto:** E-mail: miriam.lorente@uv.es

JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ: Universidad de Valencia. **Datos de contacto: E-mail: senent@uv.es.uy.

Resumen

El inicio de la actividad docente es una cuestión de vital trascendencia en el desarrollo profesional del profesorado que condiciona su futuro ejercicio profesional, así como su posible continuidad y afecta, sin duda, al correcto devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de las instituciones de educación. Con el devenir de los años, este asunto se ha ido abriendo paso como materia relevante en la agenda educativa latinoamericana. Partimos de una concepción del concepto de inducción compleja, dado que no es entendida de la misma manera en los distintos países latinoamericanos y, por tanto, allá donde se aborda, responde a realidades diferentes y adopta diferentes formas. Desde este posicionamiento, esta investigación se ha centrado en estudiar los procesos de inducción docente en el sistema educativo reglado no universitario en el contexto de la región latinoamericana a través de una revisión de la bibliografía científica, a partir de la base de datos *DialnetPlus*. Ello nos ha permitido categorizar la situación existente en torno a cuatro dimensiones de análisis (tratamiento del objeto de estudio; contenido; enfoque de investigación y área geográfica) con la finalidad de detectar y establecer cuáles son las principales tendencias y derroteros hacia los que caminan los procesos de inducción docente en América Latina. Los resultados evidencian, entre otras cuestiones, que existe una preocupación creciente por los procesos de inducción docente en la región expresada por el tratamiento central de esta cuestión en la producción científica, al mismo tiempo que la mayoría de los estudios apuestan por investigar los procesos de inducción docente a través de los propios implicados, decantándose por estudios eminentemente cualitativos y con una perspectiva intranacional.

Palabras clave: Inducción docente; Iniciación Profesional; políticas de inserción profesional; América Latina

Abstract

The beginning of teaching activity is an issue of vital importance in the professional development of teachers that conditions their future professional practice, as well as their possible continuity, and undoubtedly affects the correct development of teaching and learning processes within educational institutions. Over the years, this issue has made its way onto the Latin American educational agenda. We start from a complex conception of the concept of induction, given that it is not understood in the same way in different Latin American countries and, therefore, wherever it is addressed, it responds to different realities and adopts different forms. Based on this position, this research has focused on studying the processes of teacher induction in the non-university regulated education system in the context of the Latin American region through a review of the scientific literature, using the *DialnetPlus* database. This has allowed us to categorise the existing situation around four dimensions of analysis (treatment of the object of study; content; research approach and geographical area) in order to detect and establish the main trends and directions towards which teacher induction processes are moving in Latin America. The results show, among other things, that there is a growing concern for teacher induction processes in the region expressed by the central treatment of this issue in the scientific production, while at the same time most of the studies are committed to investigating teacher induction processes through those involved, opting for eminently qualitative studies and with an intranational perspective.

Keywords: Teacher induction; professional initiation; professional insertion policies; Latin America.

1. Introducción

El inicio de la actividad docente es una cuestión de vital trascendencia en el desarrollo profesional del profesorado que condiciona su futuro ejercicio profesional, así como su posible continuidad y afecta, sin duda, al correcto devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de las instituciones de educación. No obstante, durante mucho tiempo, se ha dado por hecho que el docente por el mero hecho de haber recibido su título universitario estaba ya preparado para iniciar su actividad como docente.

Sin embargo, tal y como señala Esteve (2006), la situación de los docentes durante sus primeros años, esos que lo confirmarán definitivamente como un/a maestro/a, se continúan basando, en la mayoría de casos, en experiencias por ensayo/error a partir de sus propias percepciones. Esa situación se hace más controvertida en América Latina donde la labor del docente es muy intensa y variada.

Por ello, se hace necesario contemplar un período de formación que tenga lugar al mismo tiempo que se ejerce como docente. A este respecto, la revisión de las políticas de la inserción a la docencia, así como las múltiples experiencias desarrolladas en los distintos países de la región, ponen de manifiesto la existencia de una etapa diferenciada en el proceso de convertirse en docente con sus propias características y que hace de enlace entre la formación inicial docente y su posterior desarrollo profesional (Marcelo, 2006; Vaillant, 2021).

A esta etapa se le denomina «inducción». La inducción docente es un proceso de formación y acompañamiento que se ofrece a los docentes noveles con la finalidad de facilitar su inclusión laboral y desarrollo profesional. En todo caso, «debemos entenderla como un periodo en el que los docentes noveles comienza a tener experiencias reales en centros educativos con una serie de medidas que contribuyen a que su inserción profesional sea más efectiva» (Manso, 2021, p.2). Este periodo, puede estar situado dentro de la formación inicial, como una fase final previa a la habilitación profesional que sería el título necesario para poder iniciar su período como docente, o en el inicio de este, siendo ya un profesor que necesita tomar esa capacitación mientras ejerce sus primeros años como docente.

En lo que concierne a la región latinoamericana, puede advertirse que la inducción docente constituye una preocupación creciente y progresivamente se va reflejando en la agenda educativa de las políticas docentes de inserción del profesorado novel. No obstante, se trata de políticas fragmentadas y poco articuladas con la formación inicial, la carrera y los mecanismos de contratación e ingreso a la profesión que requieren para una mayor estabilidad, de estructuras formativas fuertes y descentralizadas para llegar a un mayor número de docentes (Marcelo y Vaillant, 2017; Vaillant, 2021). Por ello, se requieren políticas educativas y medidas específicas que no dejen a la arbitrariedad y/o buena voluntad de los centros educativos los procesos de inducción docente, contribuyendo así a la institucionalización de las prácticas de inducción docente, cuyas bondades han sido informadas en la literatura específica (Marcelo y Vaillant, 2017).

En América Latina la certificación de los docentes es muy diversa según los países como también dentro de ellos. En general, la formación de docentes de los niveles de educación infantil y primaria se brinda en: escuelas normales de nivel superior (México), en institutos terciarios (Argentina, Perú y Uruguay), en escuelas normales de educación secundaria (Guatemala, Nicaragua y Honduras), y también en universidades (Brasil y Chile; en Argentina inclusive hay universidades que también la brindan). Por su parte, la

formación de los docentes de educación secundaria está localizada preferentemente en las universidades, aunque hay países (Argentina), donde existen institutos terciarios no universitarios que ofrecen estas titulaciones (Molinari y Ruiz, 2023).

A este respecto, para garantizar la participación formal en los procesos de inducción, así como los procesos de mentoría, la OECD (2019) plantea una serie de recomendaciones de política educativa tales como: asignar un cierto número de horas de tiempo no lectivo remunerado dedicado a las actividades de inducción o tutoría dentro del horario laboral del profesorado; que el equipo directivo y/o responsables de los centros educativos pudieran determinar qué miembros del profesorado son los idóneos para ejercer como mentores y los criterios por los cuales deben ser seleccionados (en función de la asignatura que imparten, de sus años de experiencia en el centro o de su experiencia en la profesión). O que desde los sistemas educativos de los países se establezcan medidas que incentiven al profesorado para convertirse en mentores, como primas salariales o la promoción a un cargo de profesor-mentor, reconociendo su experiencia y contribución.

En esta misma línea, Vaillant (2009) alude en el caso de la región latinoamericana, junto a la mentoría, a otros aspectos que han gozado de relativo éxito tales como la preparación supervisada de módulos de inducción, la participación del profesorado novel en seminarios, la comunicación constante con los directivos del centro educativo y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros docentes. Así pues, puede afirmarse que los procesos de inducción en América Latina están teniendo lugar, pero son pocos los casos en los que este proceso es consecuencia de una política o están insertos en los sistemas, planes o programas institucionalizados (Marcelo y Vaillant, 2017).

Sea como fuere, el problema de la inducción docente afecta a buena parte de los países, sea en América Latina, la Unión Europea, EE.UU. o, incluso, en Asia. Lo que, sin duda, refuerza el pensamiento de que los procesos de inducción docente constituyen una temática de indudable interés académico, así como el hecho de la creciente publicación especializada al respecto en los últimos años.

2. Metodología

En concreto, en esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la producción académica, a partir del escrutinio de la base de datos *DialnetPlus*. El motivo de la elección de esta base de datos frente otras, además de caracterizarse por ser muy rigurosa y completa, reside en la consideración de su idoneidad concreta para aproximarnos con mayor rigor a nuestro objeto de estudio (los procesos de inducción docente en el sistema educativo reglado no universitario en el contexto de la región latinoamericana) en la medida en que esta base de datos trata de dar mayor visibilidad a la bibliografía científica hispana y prioriza los campos de conocimiento de las ciencias humanas, jurídicas y sociales. Al mismo tiempo, al abarcar todo un circuito abierto de revistas científicas entendemos que permitirá ampliar y captar un mayor rango de publicaciones.

El límite temporal establecido para esta investigación han sido los últimos diez años completos (2012-2022) y el proceso de búsqueda se ha realizado en el apartado «contiene las palabras», lo que permitirá detectar documentos que contengan las palabras empleadas en el título y/o resumen del documento. Estas han sido: «Inducción docente» «inserción laboral/profesional docente» «docentes/profesores noveles/ principiantes» «inserción/inducción docente/docencia en América Latina/Latinoamérica» «inducción/ inserción de docentes noveles/principiantes en América Latina/Latinoamérica»,

así como la inclusión de cada uno de los nombres de los países que componen la región junto a los anteriores descriptores.

Los criterios de inclusión han venido marcados en función de: 1) tipo de documento; 2) año de publicación 3) disposición o no del texto completo y 4) materias *Dialnet* (categorización de las áreas de conocimiento que realiza la propia base de datos). A este respecto, la selección ha sido: 1) artículos; 2) años 2012 a 2022; 3) texto completo y 4) «Psicología y Educación». Los textos han sido admitidos en todos los idiomas, manejando finalmente, en función de los resultados obtenidos, textos en español, portugués e inglés.

Una vez empleados los criterios de inclusión descritos se han excluido aquellos resultados de la búsqueda que no apliquen sobre el objeto de estudio en cuestión:

- Artículos que versan sobre otros elementos del Desarrollo Profesional Docente.
- Artículos que no aplican a los niveles educativos formales no universitarios.
- Artículos que no aborden la región latinoamericana en conjunto o cualquiera de los países que la componen.

En torno al objeto de estudio en cuestión y fruto de este proceso previo, se han seleccionado un total de 37 artículos que, tras ser analizados, han sido clasificados atendiendo a cuatro criterios con la finalidad de detectar y establecer cuáles son las principales tendencias y derroteros hacia los que caminan los procesos de inducción docente en la región. Estos son:

1. Tratamiento del objeto de estudio.
2. Contenido.
3. Enfoque de investigación.
4. Área geográfica.

Estos criterios, así como las categorizaciones resultantes serán presentados y desarrollados en el siguiente epígrafe.

3. Resultados

Tras la revisión exhaustiva de los artículos, se ha procedido a su clasificación en base a las cuatro categorías analíticas establecidas en el apartado anterior y cuyos resultados se muestran a continuación.

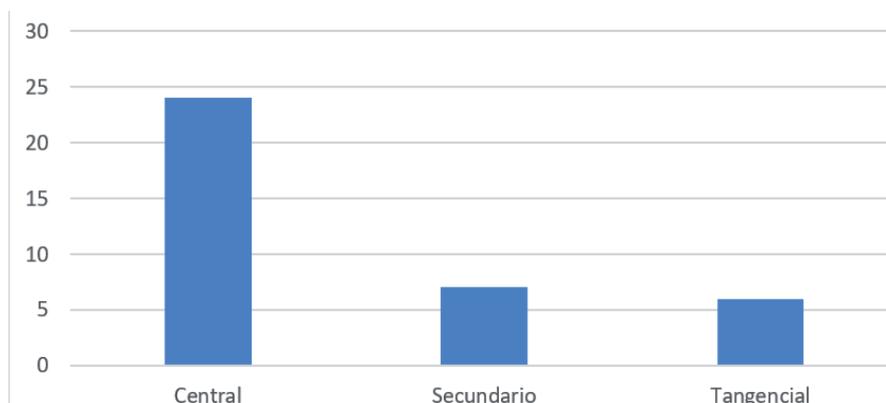


Figura 1. Clasificación de los artículos en función del tratamiento del objeto de estudio

La lectura pormenorizada de los artículos ha permitido la categorización cuantitativa y conceptual de estos en función de la dedicación de texto escrito y tipo de aproximación que realizan al objeto de estudio de la presente investigación: los procesos de inducción docente en América Latina en el sector educativo formal no Universitario.

En este sentido, el 64,9 % de los artículos abordan el objeto de estudio de forma central (más del 80 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio), bien sea mediante comparativa de programas o medidas, análisis de políticas y/o legislaciones, agentes intervinientes en los procesos, descripción de experiencias y programas nacionales o específicos y casos únicos (Boerr 2018; Castillejo *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; de André, 2012; Flores., 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*,2020; Jáspez & Sánchez, 2019; López & Marcelo, 2018, 2021; Marcelo García *et al.*, 2016a, 2016b, 2018, 2021; Marcelo & Vaillant, 2017; Marcelo & López, 2020; Mesa, 2017; Reséndiz, 2019; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Silva & Moreira, 2021; Vaillant, 2021).

El 18,9 % de los artículos abordan la inducción docente de forma secundaria (más del 25 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio). Son artículos en los cuáles los procesos de inducción docente se abordan en una parte de este junto a otros procesos del Desarrollo Profesional Docente como puedan ser la formación inicial, la formación continua y/o permanente que no refiera al profesorado novel, etc. (Elizondo & Gallardo, 2017; Iglesias & Southwell, 2020; Mancebo & Coutinho, 2021; Marques & Romanowski, 2016; Senent & Lorente, 2016; Vaillant, 2016 ; Van Grieken, 2018).

Por último, se encuentran una serie de artículos que hacen alusión a la inducción docente de forma tangencial o circunstancial (menos del 25 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio) como resultado de detección de necesidades y/o reflexiones previas, pero sin desarrollo o profundización en sus elementos (Cordero & Pedroza Zúñiga, 2021; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; León, 2016; Ortúzar *et al.*, 2016; Zorobabel, 2020). Estos artículos representan un 16,2 %.

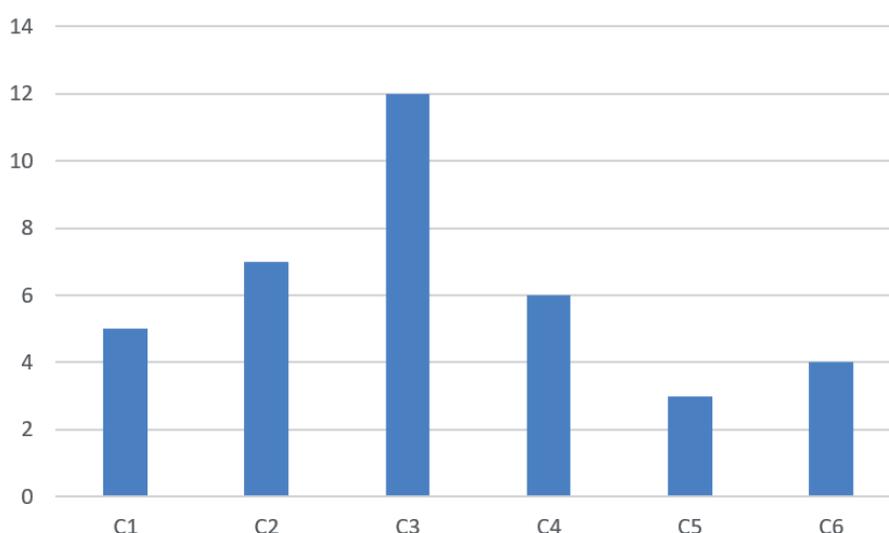


Figura 2. Clasificación de los artículos según su contenido (C)

En función del análisis del contenido de los artículos, se han identificado 6 categorías que identifican tendencias principales respecto al tratamiento teórico-científico de los procesos de inducción docente en América Latina. Así pues, los artículos más recurrentes (C3), que representan más de un tercio de la muestra seleccionada (32,4 %), son aquellos que ponen el énfasis en los agentes intervinientes en los procesos de inducción docente (Mentor/a, docente novel, director/a, etc.) generalmente a través del análisis de sus percepciones y/o producciones escritas (Colazzo & Cardozo, 2021; Cordero & Pedroza, 2021; Elizondo & Gallardo, 2017; Flores, 2014; González, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Jáspez & Sánchez, 2019; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2018, 2021; Ortúzar *et al.*, 2016; Salas *et al.*, 2021;).

En segundo lugar, (C2) artículos que ponen el énfasis en el análisis de las políticas y/o legislaciones que abordan y/o constituyen el marco de la inducción docente (Boerr, 2018; de André, 2012; Iglesias, 2020; Marques & Romanowski, 2016 Vaillant, 2016; 2021; Van Grieken, 2018).

En tercer lugar (C4) artículos que describen experiencias y programas de inducción docente en el contexto nacional y ponen el énfasis en diversos aspectos tales como contenidos formativos, herramientas y recursos empleados o resultados y evaluación de los programas de inducción docente (López & Marcelo, 2018, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a; 2016b; Marcelo & López, 2020; Rodríguez & Márquez, 2021).

En cuarto lugar (C1) artículos que realizan comparaciones de programas y/o medidas de inducción docente entre países (Gomes *et al.*, 2021; Marcelo & Vaillant, 2017 ; Senent & Lorente , 2016; Silva & Moreira, 2021 ; Reséndiz, 2019).

En quinto lugar (C6) artículos que ponen el énfasis en la detección de problemas, desafíos y realizan propuestas de mejora para la inducción docente fruto de la reflexión y análisis previo (Castillejo *et al.*, 2017; Figueroa, 2018; Rozas & Vergara, 2013; Zorobabel, 2019).

Finalmente, (C5) artículos que ponen el énfasis en experiencias únicas de inducción aplicadas a un centro educativo concreto y/o persona (de Medeiros *et al.*, 2018; León, 2016; Mesa, 2017).

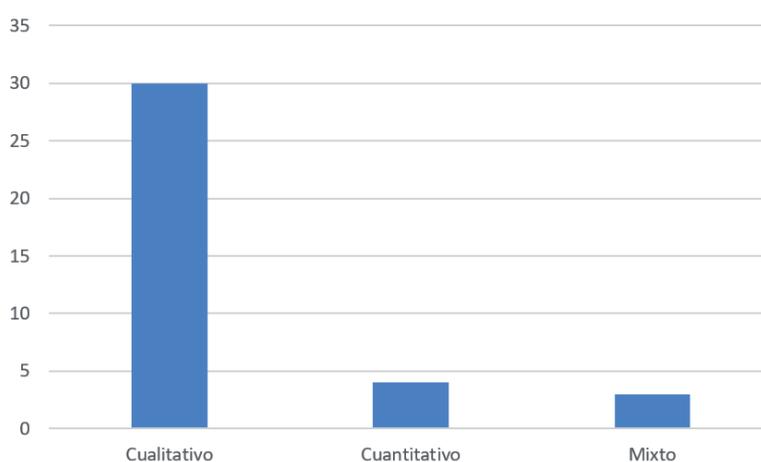


Figura 3. Clasificación de los artículos según el enfoque de investigación

Los artículos analizados en el presente estudio han sido clasificados en función del enfoque de la investigación que, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014)

pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos. En la figura 3 puede apreciarse una preponderancia extraordinaria de los artículos que abordan los procesos de inducción docente desde un enfoque cualitativo, llegando a representar el 81,1 % de los estudios (Boerr 2018; Castillejo, *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; de André, 2012; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; Flores, 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Iglesias & Southwell, 2020; López & Marcelo, 2018, 2021; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a, 2016b, 2018; Marcelo & Vaillant, 2017; Marques & Romanowski, 2016; Mesa, 2017; Ortúzar *et al.*, 2016; Reséndiz, 2019; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Senent & Lorente, 2016; Silva & Moreira, 2021; Vaillant, 2016; Vaillant, 2021; Van Grieken, 2018). La representatividad de los artículos mixtos (Marcelo *et al.*, 2021; Jáspez & Sánchez, 2019; Zorobabel, 2019) y cuantitativos (Cordero & Pedroza, 2021; Elizondo & Gallardo, 2017; León, 2016; Marcelo & López, 2020) es muy reducida, con un 8,1 % y un 10,8 %, respectivamente.

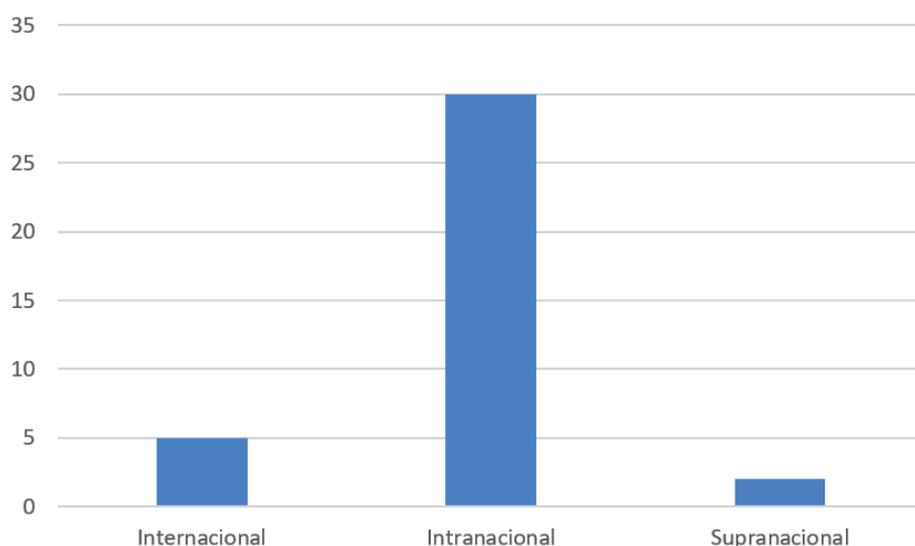


Figura 4. Clasificación de artículos según el área geográfica de estudio

Si bien no todos los artículos poseen un enfoque comparativo, al acotar la investigación a una gran demarcación geográfica, la región latinoamericana, se ha considerado útil y conveniente emplear la clasificación de los estudios en función de las unidades de la comparación que realiza (García-Garrido, 1982 en base a Le Thanh Khoi, 1981) y que los categoriza en supranacionales, internacionales e intranacionales.

En la figura 4 puede observarse que la mayoría de los artículos son intranacionales, es decir, que centran las investigaciones en un solo país o bien en regiones, provincias, municipios o poblaciones específicas de este (Boerr, 2018; Castillejo *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; Cordero & Pedroza, 2021; de André, 2012; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; Flores, 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Iglesias & Southwell, 2020; Jáspez & Sánchez, 2019; León, 2016; López & Marcelo, 2018, 2021; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a, 2016b, 2018, 2021; Marcelo & López, 2020; Marques & Romanowski, 2016; Mesa, 2017; Ortúzar *et al.*, 2016; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Van

Grieken, 2018; Zorobabel, 2019). A este respecto, un 60 % de los estudios refieren al país en conjunto, mientras que un 40 % son aplicables a alguno de los subniveles administrativos de un determinado país o incluso específicos de un centro educativo y/o experiencia única. Después, encontramos un número mucho más reducido de artículos que realizan comparaciones internacionales. Es necesario matizar que se han incluido en esta categoría artículos que manifiestamente tengan un interés comparativo y la comparación tenga una entidad o envergadura considerable en el artículo, dejando fuera aquellos en los que simplemente se hicieran algunos breves comentarios o alusiones en clave comparada (Elizondo & Gallardo, 2017; Marcelo & Vaillant, 2017; Reséndiz, 2019; Senent & Lorente, 2016; Silva & Moreira, 2021).

Estas comparaciones han sido establecidas entre países latinoamericanos (60 %); entre países latinoamericanos y países europeos (20 %) y entre un país latinoamericano y/o estado (si es federal) y países europeos (20 %). Por último, están los estudios supranacionales que abordan el tema objeto de estudio con una mirada regional (Vaillant Alcalde, D. E., 2016, 2021). Para el conjunto de la categoría aquí analizada puede establecerse que: 1. los estudios intranacionales alcanzan una representatividad del 81,1 %, frente a los internacionales (13,5 %) y los supranacionales (5,4 %). 2. Los países que se repiten con mayor frecuencia en los artículos y, por tanto, en los que más se ha visibilizado a través de la bibliografía científica la cuestión de la inducción docente (lo que denota un interés manifiesto por esta temática) han sido: República Dominicana (12 artículos); Chile (8 artículos), seguidos por Brasil y México (6 y 5 artículos, respectivamente).

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, se plantean una serie de conclusiones que marcan las tendencias principales que abordan los estudios sobre inducción docente en la región latinoamericana.

Atendiendo al *tratamiento del objeto de estudio* puede advertirse que cada vez es más prolífica la bibliografía sobre inducción docente con envergadura suficiente como para ocupar núcleos de estudio y debate relevante generando un vasto corpus de publicaciones científicas que se centran de forma exclusiva en esta (64,9 %). Del mismo modo, los estudios que abordan la inducción docente de forma tangencial no hacen sino reforzar y poner de manifiesto que esta temática constituye una preocupación creciente en la región, pues a pesar de considerar eminentemente otros aspectos de la figura y profesión docente, destacan la necesidad de que la inducción sea una realidad en las políticas y procesos de inserción profesional docente.

En lo que concierne al *contenido*, la mayoría de estudios apuestan por investigar los procesos de inducción docente a través de los propios participantes o cargos que puedan ejercer una incidencia en la puesta en marcha de estos procesos, generalmente a través del análisis de sus percepciones y/o producciones escritas. En varios de los estudios, se pone de manifiesto este tipo de aproximación cuando se analiza la implantación de políticas y prácticas de inducción en la que, entre otros, los procesos de tutorización y mentoría adoptan un papel relevante.

En este sentido, Vezub (2016) señala que «cada docente aprende de manera idiosincrásica, sus trayectorias e identidades profesionales previas actúan como mediadoras de lo que ponen a disposición los cursos, los tutores y las diversas modalidades de la formación en servicio» (p.11). Lo que implica que tengan tutores/mentores que les

hagan reflexionar sobre esas situaciones de aprendizaje y su propia acción docente de manera que no sea el «ensayo/error» la única estrategia que tengan a su disposición. Acción docente en situaciones de aprendizaje que, como señala Desimone *et al.* (2014), se refuerza cuando se tiene próxima la figura del mentor.

A esta temática mayoritaria, le siguen las producciones académicas que pretenden analizar los marcos legales y/o políticos en los que se circunscriben los procesos de inducción docente. Finalmente, aun cuando atesoran un porcentaje inferior, reseñamos los artículos que realizan comparaciones entre los países, destacando Chile, Brasil y República Dominicana entre aquellos que más avance atesoran en experiencias de inducción docente. En este grupo de artículos se hace interesante remarcar algunos con experiencias inéditas e interesantes (Colombia, Perú) que reflejan un camino que se inicia y tiene aún un largo recorrido por delante.

Esta no es una cuestión baladí dado que, tal y como hemos expresado al inicio de este estudio, debemos partir de una noción compleja y poliédrica del concepto «inducción docente» para aproximarnos en toda su dimensionalidad, al análisis de esta realidad en el continente latinoamericano. Y es que, son diversas las interpretaciones, así como las formas que adopta la inducción docente, en los distintos países de la región. Así lo evidencian en un reciente estudio Senent y Lorente (2023) en el que explican que bajo el concepto de «inducción docente» se agrupan variadas experiencias que la ubican como un período en la parte final de la formación en la que el docente realiza un ejercicio «controlado» de la profesión bajo la supervisión de otros/as compañeros/as, pasando por aquellas que la colocan como un período final de la Formación Inicial del Profesorado, donde el futuro docente realiza unas prácticas profesionales con una clase a su cargo en determinados períodos, hasta pasar por países que la comprenden como una formación permanente del profesorado. En ocasiones, es concebida como el proceso de introducción en una empresa o en una institución educativa concreta. En otros casos, la interpretan como un ejercicio de control y evaluación del profesorado en ejercicio. Y en otras, refiere a interpretaciones más administrativas que suponen tener toda la documentación a punto para realizar el ejercicio docente. Esta comprensión más holística, ha permitido captar estudios que pueden hacer referencia a experiencias singulares e interesantes en la concepción de algunos países latinoamericanos.

El *enfoque de investigación* por excelencia a partir del cual los estudios desarrollan las metodologías específicas de aproximación a los procesos de inducción docente en América latina es el enfoque cualitativo. Parece evidente que los investigadores se sienten más cómodos con los enfoques cualitativos que muchas veces facilitan una aproximación más profunda a experiencias, extraer cuestiones más ocultas y/o reflexivas de problemáticas, detección de necesidades y/o desafíos que encuentran los profesores noveles en los primeros años de la inserción profesional. Sin duda, este tipo de aproximaciones suelen resultar más atractivas en la investigación pedagógica y, por otra parte, permite un debate del cómo se realiza esa inducción y de sus consecuencias sobre el sistema educativo de ese país.

Finalmente, en lo que concierne al área geográfica, la mayoría de los artículos son intranacionales, es decir, que centran las investigaciones en un solo país o bien en regiones, provincias, municipios o poblaciones específicas de este. A ese respecto, un 65,2 % de los estudios refieren al país en conjunto, mientras que un 34,8 % son aplicables a alguno de los subniveles administrativos de un determinado país o incluso específicos de un centro educativo y/o experiencia única. Los países que acaparan la mayoría de

estudios de la muestra son República Dominicana y Chile. El primero de ellos, con el programa INDUCTIO, lanzado hace siete años, ha supuesto una auténtica novedad entre los países de América Central y ha dado un paso importante en la formación del profesorado principiante, superando a Costa Rica, tradicionalmente otro de los países que se han preocupado por el profesorado en sus primeros años y a México que, aunque acapara varios artículos, no dejan de ser experiencias locales o regionales sin haber conseguido establecer un proyecto para la totalidad de la nación. Los estudios supranacionales sobre inducción docente (que abordan a Latinoamérica desde esa perspectiva regional) constituyen un campo de investigación poco explotado que merece más atención. Región en la que durante los últimos diez años han proliferado los casos nacionales o comparaciones internacionales sobre el tema, lo que ha supuesto que organizaciones como la OCDE o UNESCO hayan empezado a plantear estudios al respecto.

Atendiendo a las nociones previas de «inducción docente» expresadas en la introducción de nuestro estudio, solo cuatro países tendrían procesos de inducción docente como tal: República Dominicana, Argentina, Chile y Perú. Y, si bien, plantean algunos matices como en Argentina, donde se trata de un proceso voluntario. En Chile, abarca a todos los colegios municipales y a más de la mitad de los concertados. En el resto de países, la inducción se plantea con otros matices, generalmente referente a procesos de capacitación online o incluso procesos de integración en una entidad educativa específica. Como característica común a todos los países, es que los procesos de inducción se inician cuando finaliza la formación inicial docente, a diferencia de lo que sucede en algunos países europeos (Senent y Lorente, 2023).

La inducción es, sin lugar a dudas, una de las fórmulas para mejorar la formación del profesorado, su inclusión laboral y aumentar las garantías de continuidad en la profesión docente. Sin embargo, en múltiples casos, se trata de experiencias a nivel local o regional sin integración en los planes estatales de formación e inserción profesional docentes que las refuercen y les den continuidad en el tiempo. Por lo que los esfuerzos de la región latinoamericana en los años venideros deben ir encaminados a lograr esa necesaria transición hacia verdaderas políticas nacionales sobre inducción docente que, actualmente, solo unos pocos países están acometiendo.

5. Información de interés

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

6. Referencias

- Boerr, I. (2018). Ensayo- políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: El caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56.
- Castillejo, R., Hernández, K. D., & Álvarez, E. K. (2017). La educación continua y sistémica de profesores principiantes de educación física (original). *Olimpia: Publicación Científica De La Facultad De Cultura Física De La Universidad De Granma*, 14(44), 107-120.

- Colazzo, L., & Cardozo, L. (2021). Inserción profesional docente. estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26.
- Cordero, G., & Pedroza, L. H. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de talis. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 26(89), 503-531.
- De André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- De Medeiros, A. M., Massetto, D. C., Gobato, P. G., & Borges, F. V. A. (2018). A construção da identidade de uma mentora: O programa de formação online de mentores em foco. *Práxis Educativa*, 13(2), 330-347.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.
- Elizondo J., & Gallardo K. E. (2017). Desarrollo profesional docente en escuelas de educación primaria: Un estudio diagnóstico desde una perspectiva internacional. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (24), 135-170.
- Esteve, J.M (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. In E.Tenti (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-66). UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Figuerola, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119.
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55.
- García-Garrido, J.L. (1982). *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Dykinson.
- Gomes, N. C., Silva, F. V. d., & Pereira, T. (2021). A construção de casos de ensino em um programa de indução profissional: Potencialidades formativas. *Roteiro*, 46(1),1-26.
- González, S., Mayor, C., & Hernández de la Torre, E. (2019). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7-30.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez Pérez, M., Rojas, A., & Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad En La Educación*, (52), 12-48.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la ciudad de buenos aires. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 71-89.
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 2-24.
- León, H. (2016). Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente. *Gestión De La Educación*, 6(1), 23-52.
- López, A., & Marcelo, C. (2018). Informe sobre seminarios formativos acompañantes de docentes de nuevo ingreso en el contexto del programa nacional de inducción de la república dominicana. *Ciencia y Educación*, 2(2), 69-70.
- López A., & Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la república dominicana: El programa nacional de inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120.
- Mancebo, M.E., & Coutinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: La inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento. Revista Del Núcleo De Estudios e Investigaciones En Educación Superior De Mercosur*, 10(1), 105-124.
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 1-4.
- Marcelo (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada al Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente". 23 de noviembre, Bogotá. Marcelo (2006).
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo-Esteba, P., López, A., Gallego, C., Jáspez, J. F. (2016a). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana De Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo C., Gallego, C., & Mayor, C. (2016b). B-learning para inducción del profesorado principiante. el caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED: Revista De Educación a Distancia*, (48) 1-28.
- Marcelo, C., Gallego, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. Profesorado: *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 461-480.
- Marcelo, C., & López, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28(1) 1-25.
- Marcelo, C., Marcelo, P., & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después. análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 99-121.

- Marcelo, C., & Vaillant, D. E. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Mesa C. P. (2017). The socialization of a novice teacher of english: Becoming an agent of change. *How*, 24(1), 83-100.
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16.
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C., & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad En La Educación*, (45), 251-287.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing.
- Reséndiz, N. N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en educación básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141.
- Rodríguez, S., & Márquez, J. P. (2021). Inserción profesional. programa de acompañamiento docentes noveles del consejo de formación en educación (CFE). *Paradigma*, (2), 173-184.
- Rozas M., & Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: Problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos Educativos*, (25), 42-51.
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 26(89), 449-474.
- Senent, J. M., & Lorente, M. (2016). Iniciación del desarrollo profesional de los docentes de educación primaria (Argentina, Colombia, España y Francia). Estudio comparado. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (25), 23-36.
- Senent, J.M. & Lorente, M. (2023). La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión, en Valle, J. & Matarranz, M (eds.). *Discursos Supranacionales y Estudios comparados sobre formación docente*. Dykinson,
- Vaillant D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Silva, D. d., & Moreira, B. C. (2021). Experiencias de formación docente en contextos de inserción e inducción profesional en instituciones brasileñas y uruguayas. *Paradigma*, (2), 122-134.
- Vaillant, D. E. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (5), 5-21.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79-97.

- Van Grieken, C. A. (2018). Políticas docentes en la república dominicana avances y desafíos. *Ciencia y Educación*, 2(2), 13-28.
- Vezub, L. (2016). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPÉ-UNESCO.
- Zorobabel, E. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior: Modelo de choque divergente. *Curriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32), 115-134.

6



Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur

Transformations in initial teacher education in basic education at the beginning of the 21st century: Comparative analysis in South America

Andrea Molinari*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37895

Recibido: 11 de julio de 2023
Aceptado: 8 de agosto de 2023

*ANDREA MOLINARI: Profesora regular de la cátedra de Didáctica General del Profesorado Universitario de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Educación por la misma Universidad. Ha desempeñado funciones en organismo nacionales y regionales vinculados al área de formación docente. Actualmente dirige proyectos de investigación en universidades públicas argentinas orientados a esta temática. **Datos de contacto:** E-mail: andrea.molinari@uba.ar /amolinari.psico@gmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza las transformaciones de las políticas de formación docente inicial para la educación básica sucedidas en el marco de la promulgación de la leyes nacionales de principios del siglo XXI en tres países de Sudamérica: la República Argentina, la República de Chile y la República Oriental del Uruguay. El estudio muestra la naturaleza no lineal y conflictiva de los procesos de transformación de las políticas de formación docente inicial en los tres casos estudiados. En términos metodológicos, se analizan las normativas nacionales, las características que poseen los órganos de gobierno centrales en los Ministerios nacionales, las condiciones institucionales vinculadas con los modos de organizar la gestión de las instituciones, el ingreso a las carreras de formación docente, la evaluación y acreditación. Asimismo se caracterizan los contextos en los que se plantearon los cambios. Finalmente se presentan algunas reflexiones en torno a nudos problemáticos que persisten en la formación de docentes y que requieren renovadas formas de afrontar sus consecuencias.

Palabras clave: formación docente inicial; reformas educativas; políticas educativas; Suramérica

Abstract

This paper focuses on the transformations of initial teacher education policies for primary schooling that have taken place during the early 21st century in three South American countries: the Argentine Republic, the Republic of Chile and the Oriental Republic of Uruguay. The study shows the non-linear and conflicting nature of the transformation processes of initial teacher education policies in the three cases studied. In methodological terms, we have analyzed the national regulations, the characteristics of the central government bodies in the national ministries, the institutional conditions related to the ways of organizing the management of the institutions, admission to teacher education programs, evaluation and accreditation. The contexts in which the changes were proposed are also characterized. Finally, some reflections are presented on problematic issues that persist in teacher education and that require renewed ways of dealing with their consequences.

Keywords: initial teacher education; education reforms; educational policies; South America

1. Introducción

Toda vez que los niveles educativos son demandados para experimentar cambios, para expandirse y/o mejorar, la formación docente, inicial y continua, es alcanzada por estas demandas considerándola como un componente ineludible para dar respuesta. En efecto, la responsabilidad que le cabe al conjunto de políticas docentes, en términos de formación de los futuros profesores y de actualización de los que ya se desempeñan en los establecimientos educativos se vuelve central.

Este artículo aborda una línea de investigación de un estudio más amplio y en este caso se analizan las transformaciones que, en materia de política educativa, han ocurrido en los inicios del siglo XXI hasta el 2015, en el área de la formación docente inicial en tres países de Suramérica, que conforman, en su acepción más restringida, la región del Cono Sur: la República Argentina, la República de Chile y la República Oriental del Uruguay. La focalización en la educación básica se debe a razones históricas, en tanto los tres países comparten los orígenes en el normalismo con una reconocible impronta aún en las configuraciones actuales y a motivos de representación, en la medida que es la educación básica el nivel que presenta mayor cantidad de docentes titulados, lo que asegura que la mayoría de ellos han pasado por una formación sistemática ofrecida por una institución formadora.

La importancia de elaborar un estudio comparado sobre la formación docente inicial en estos países está dada por la centralidad que asume la formación docente en el marco de las reformas educativas estructurales de la región, considerada como un factor impulsor del cambio, incluso como garantía de este. El trabajo muestra la naturaleza no lineal y conflictiva de los procesos de transformación de las políticas de formación docente inicial. Con este propósito se analizan, a partir de las normativas nacionales las características que asumen los órganos de gobiernos centrales, su renovada institucionalidad a través de la conformación de nuevas áreas, las condiciones institucionales vinculadas a los modos de organizar su gobierno, el ingreso a la formación, la evaluación y acreditación de las propuestas que tales normas impulsan como así también los contextos en los que se plantearon los cambios. Finalmente se presentan algunas reflexiones en torno a nudos problemáticos que persisten en la formación de docentes y requieren de renovadas formas de encararlos.

2. Materiales y métodos

Este estudio adopta el enfoque provisto por la educación comparada. Las perspectivas más contemporáneas dentro del campo entienden que los procesos de reformas educativas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos escapando de enfoques unidireccionales (García Garrido, 1996; Schriewer y Kaelble, 2010; Ruiz, 2010; Manso, 2012; Egido Gálvez y Martínez-Usurralde, 2019). Estos múltiples flujos irregulares se entrecruzan en cada contexto con prácticas históricas que redefinen las tendencias globales en cada uno de los contextos locales.

En este sentido, fue necesario revisar la amplia producción científica en el campo de la metodología de la investigación comparada para luego destacar aquellos aspectos que sustentan las definiciones metodológicas más estructurales que se sostienen en este estudio. Schriewer (1993) plantea que el problema de la complejidad de las relaciones causales (propio del siglo XIX) se potencia frente a otra complejidad creciente, la de

las condiciones del contexto del objeto de estudio de las ciencias sociales. Se reconoce que las relaciones causales en los sistemas educativos contemporáneos son cada vez más complejas debido a la interacción entre entidades histórico-culturales y procesos globales. La investigación comparada permite reconstruir diferentes trayectorias socioculturales y captar las configuraciones particulares a través de conceptos y modelos teóricos. Esto implica una reconciliación entre la historia y la comparación, rompiendo con la suposición de un desarrollo universal lineal. Además, se reconoce que estos procesos de reforma son no lineales y contingentes y justamente, esa naturaleza no lineal y contingente da lugar a procesos de reinterpretación y apropiación idiosincráticos y son generadores de lo que el autor denomina «desviaciones» (Schriewer y Kaelble, 2010, pág.43).

En este sentido, con el propósito de comprender los procesos de reforma de la formación docente inicial para la formación de profesores de la educación básica, fue necesario reconstruir en clave histórica, genealógica y no evolucionista, los cambios promovidos. Estos cambios que se expresan en una sucesión de políticas o programas, son producidos por la condición que genera la transformación anterior que se conservan de múltiples maneras y no niegan ni desconocen sus mandatos fundacionales en el normalismo del siglo XIX. A la vez de analizar cada una de las transformaciones, fue necesario comprender el contexto político, de carácter macro en que estas reformas tuvieron lugar para percibir las maneras casi invisibles de los flujos de externalización y los modos idiosincráticos de recontextualizar las tendencias globales.

La metodología utilizada combina diversas técnicas de recolección y análisis de datos. Se realiza un relevamiento de documentos normativos a nivel nacional y subnacional, así como entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Las entrevistas se estructuraron en torno a cuatro ejes temáticos: político, institucional, curricular y de ingreso a la formación. Los entrevistados son funcionarios de gobierno y expertos en formación docente¹. Cada uno de ellos compartió sus experiencias vividas en roles decisores y en sus testimonios, algunas veces nostálgicos y otras esperanzado, el pasado reciente se ubicó en un pasado presente de modo especial, donde la trama de lo público y lo privado superó los discursos socialmente construidos dando señales de vivencias, aprendizajes y reflexiones contados en primera persona (Franco y Levín, 2007; Diamant, 2010). El sentido de incorporar estos testimonios a los análisis es incluir la voz de los sujetos hacedores de un momento histórico con responsabilidades políticas sobre la formación docente. Darle cuerpo a la figura del actor social (Arfuch, 2002) no significa tomar solo la dimensión individual de la experiencia, enriquece pensarla en la doble articulación entre lo individual y lo social. De este modo ingresan los relatos de los entrevistados: acompañan las reflexiones que provoca el análisis comparativo de los datos y muestran las perspectivas de unos sujetos políticos que abren, generosamente, las posibilidades de ampliar la comprensión sobre estos tiempos.

1 Los testimonios que se incluyen en los análisis fueron seleccionados de las trece entrevistas realizadas a funcionarias y funcionarios de gobierno argentinas, chilenos y uruguayos vinculados a la formación docente y a la cooperación internacional, algunos de ellos asesores de gobierno que también son estudiosos del campo de la formación docente de cada país. Las entrevistas se realizaron entre los años 2019 y 2020.

En cuanto al sistema de codificación utilizado obedece al país donde desempeñaron sus funciones las entrevistadas y los entrevistados: AR, CH o UY para Argentina, Chile o Uruguay respectivamente, y los números no guardan relación con posiciones, sino que responden a un orden arbitrario. De este formato quedan configurados de la siguiente manera los códigos: las primeras dos letras corresponden al país, por ejemplo, AR (Argentina) y los otros dos caracteres al número de entrevista, E1 (entrevista 1).

Por consiguiente, este estudio presenta una metodología comparada para analizar los procesos de reforma en la formación docente inicial en Argentina, Chile y Uruguay a partir de la promulgación de sus últimas leyes nacionales (2006, 2009 y 2008 respectivamente) hasta el año 2015. Se destaca la importancia de combinar las perspectivas de la historia y la comparación, así como de comprender los contextos políticos y sociales en los que se desarrollan estas reformas. El análisis comparado permite identificar las particularidades de cada país y proporciona una base para reflexionar sobre la mejora continua de la formación docente en la región.

3. Resultados

3.1. República Argentina

En 2006, la República Argentina promulgó la Ley de Educación Nacional (LEN), que reemplazó a la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993. La LFE había sido objeto de fuertes críticas, tanto por el sector académico como por las centrales sindicales docentes, que entre los años 1997 y 1999 se mantuvieron en pie de lucha con fuertes reclamos y denuncias relacionadas al carácter neoliberal de la reforma (CETERA, 2012). La LEN reorganiza la estructura académica del sistema educativo en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, Profesional y Académica de grado. En cuanto a la formación docente, confirma la configuración del nivel superior establecido en la Ley de Educación Superior de 1995, que incluye universidades, institutos universitarios y también por institutos de educación superior que se orientan a la formación docente y a la formación técnico profesional².

Como resultado de las políticas implementadas en la reforma anterior (Misuraca y Menghini, 2010; Davini, 1998, 2015), el sistema formador muestra en los inicios del siglo XXI un conglomerado de instituciones desarticuladas, con administraciones desdibujadas y faltas de financiamiento y de políticas específicas. En respuesta a esta situación, encomendado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua al Ministerio de Educación, se dispone la creación de un organismo nacional descentrado cuya función primaria sería la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema de educación superior de Formación Docente Inicial y Continua: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

A partir de la creación del INFD, se establecieron planes nacionales de formación docente que generan regulaciones y líneas de trabajo, con una vigencia de aproximadamente cuatro años (Molinari y Cappellacci, 2021). Para la discusión y concertación de estas políticas, se crearon la Mesa Federal del Nivel Superior y el Consejo Consultivo. La Mesa Federal está compuesta por los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones, mientras que el Consejo Consultivo cuenta con representantes del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación, el Consejo de Universidades, el sector académico, el sector sindical docente y las asociaciones de educación privada.

Según la LEN, la formación docente es parte integral de la Educación Superior y tiene funciones como la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Estas funciones se articulan en diez áreas de trabajo, según la Resolución CFE N° 30/07, que propone discutir y combinar las posibles funciones para los institutos de formación docente.

² Según datos oficiales, publicados en el 2021 por el Ministerio de Educación, existen 1344 institutos de formación docente, de los cuales 804 son de gestión estatal y 540 privados. De estos, más de 600 dictan la carrera de formación de profesores de educación primaria que se distribuyen en las 24 jurisdicciones del país.

La regulación curricular de la formación docente inicial se convirtió en una de las políticas centrales para garantizar la coherencia y homogeneidad del sistema formador. Se estableció un piso de cuatro años de formación para todas las carreras, especialmente para los profesorado de educación inicial y educación primaria. Esta transformación implicó una fuerte acción estatal para asegurar su implementación en todas las jurisdicciones, dado que el estado del cual partía la formación docente estaba alejado de este nuevo escenario (Davini, 2015, pág.108). En 2007, se priorizó la renovación curricular de los profesorado de educación inicial y educación primaria ya que no cumplían con el requisito de cuatro años de duración establecido por la LEN. Las sucesivas transformaciones ocurridas en estas carreras habían dejado como saldo una importante diversidad en relación con sus años y horas de duración, además de una gran dispersión de planes de estudio y títulos.

Otra de las medidas relevantes que se impulsaron con el fin de cohesionar el sistema y fortalecer la organización de las instituciones fue la elaboración del Reglamento Orgánico Marco (ROM) de cada una de las jurisdicciones y el Régimen Académico Marco (RAM), también jurisdiccional, en función de los cuales cada institución elabora el propio (ROI y RAI). Los ROI establecen el tipo de gobierno de los ISFD especificando las responsabilidades y funciones de los diferentes actores institucionales. Incorpora para muchas instituciones órganos de carácter colectivo (ya sean de gobierno, representación y/o consulta) y de carácter electivo. En cuanto a los RAI, definen para el estudiante, las cuestiones de ingreso, recorrido académico y permanencia y promoción.

Entre las funciones que la LEN le atribuye al INFD se encuentran dos especialmente orientadas a la evaluación: la evaluación del sistema formador docente y la evaluación de las políticas de formación docente inicial y continua. Para ello, se creó la Comisión Federal de Evaluación (CoFEv) encargada de analizar los planes de estudio provinciales según criterios federales. Además, se realizaron evaluaciones del desarrollo curricular de las carreras de formación docente para educación inicial y primaria en 2011, evaluaciones de estudiantes de tercer año de estas carreras en 2013. Luego del año 2015, en esta última línea, se desarrolla el programa Enseñar en 2017 y se propone la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) en 2018, que aún no ha entrado en vigor.

3.2. República de Chile

La Ley General de Educación (LGE), aprobada en agosto de 2009, establece una nueva estructura institucional en el nivel central con el objetivo de salvaguardar la calidad de la educación y el uso eficiente de los recursos públicos. Esta estructura se compone de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, que se encargan de la fiscalización, mientras que el Ministerio de Educación se encarga del financiamiento y el Consejo Nacional de Educación establece los diseños curriculares y los estándares de aprendizaje y desempeño. Estos mecanismos de control, que incluyen mediciones constantes tanto para estudiantes como para docentes, reflejan un modelo basado en la rendición de cuentas e incentivos.

Sin embargo, la LGE no ofrece detalles precisos sobre el desarrollo de políticas de formación docente. En esta área, se observa la consolidación de algunas políticas que ya estaban en desarrollo, como el Programa Inicia³, que formula estándares. Otra de

3 Programa INICIA creado en 2008, incluye tres componentes: el fondo de apoyo a las instituciones formadoras docentes, orientaciones curriculares que incluyeron la elaboración de estándares y un sistema

las políticas que se desarrolla en este marco normativo es el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903). Este sistema, junto con la creación de los Sistemas Nacionales de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529) y de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (Ley N° 20.129), conforma uno de los pilares de la Reforma Educacional que busca realizar importantes transformaciones en la formación docente inicial. Aunque estas medidas trascienden el período estudiado, se mencionan los principios establecidos en los primeros años para vislumbrar un horizonte de cambios.

Entre las innovaciones implementadas en este período se encuentran los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Además, en 2011 se introdujo la Beca Vocación de Profesores, que tenía dos objetivos claros: mejorar la práctica docente y aumentar la valoración social de la profesión. Luego, en 2016, se promulgó la Ley N°20.903, que puso en marcha el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Este sistema se define como una política integral, ya que regula aspectos relacionados con el ingreso a la carrera docente, el apoyo a los principiantes, el desarrollo profesional posterior y la formación continua. Además, se implementó la acreditación de las carreras de pedagogía y la acreditación institucional⁴.

Dentro de las políticas orientadas a fortalecer la formación docente inicial, se encuentran el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, el Sistema de Acreditación de Carreras y la elaboración de estándares orientadores para la formación docente inicial dentro del Programa Inicia. En este contexto, se realizaron dos evaluaciones: la Prueba Inicia, enfocada en la habilitación profesional, y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que selecciona a los mejores aspirantes para el ingreso a la universidad. Sin embargo, la PSU, al aumentar su nivel de exigencia en las carreras de pedagogía, tuvo un efecto no previsto: los estudiantes con mejor desempeño y resultados en la PSU dejaron de interesarse por la formación docente, y aquellos que sí se interesaron optaron por universidades que no contaban con acreditación ni la exigencia de la prueba⁵ (Ávalos, 2014; Cox, 2011) .

Fue así como se propuso en 2010 la Beca Vocación de Profesores (BVP) con el propósito de incentivar a los mejores egresados de la educación secundaria a elegir la carrera de pedagogía, especialmente aquellos estudiantes que, aunque podrían haber optado por esta carrera, no lo hacían por cuestiones de rentabilidad futura e imagen de la profesión (Claro y otros, 2013). La BVP entró en vigor para el proceso de admisión de 2011 y se

de evaluación que permitiría dar cuenta del cumplimiento de los estándares. Más un cuarto componente que se incorpora en el año 2011, la Asignación de la Beca Vocación de Profesores.

4 Según el Servicio de Información de Educación Superior, las instituciones acreditadas o bajo tutela del nivel superior para el 2023 son 18 universidades estatales, 12 universidades privadas con aporte del Estado (ambas pertenecientes al CRUCH), 20 universidades privadas y 20 institutos profesionales. Las carreras de pedagogía en educación básica se dictan en 25 universidades, todas acreditadas.

5 Entre el año 2000 y el año 2008, el número de carreras de educación aumentó de 249 a 738, y la matrícula del sector pasó de 35 mil a 92 mil alumnos. La matrícula total creció en 220 %, aumento que en términos institucionales tiene por principal causa el incremento en la oferta de programas y expansión de matrículas de las universidades privadas. Las universidades privadas multiplican su oferta de programas por un factor de 8 en el caso de las carreras de educación básica mientras las universidades del Consejo de Rectores lo hacen por un factor de 2. La matrícula total de las universidades privadas aumenta en 812.6 % en las carreras de educación básica contra 174 % de las universidades del Consejo de Rectores. El mayor crecimiento de la matrícula en este periodo se verifica en las instituciones de escasa (alumnado con menos de 550 puntos promedio en PSU) o nula selectividad (sin exigencia de puntaje PSU). Cox, 2011)

dirigió a jóvenes con buen puntaje en la PSU que postularan a carreras de pedagogía como su primera preferencia. A diferencia de otras becas estatales para estudiantes universitarios, esta beca no tiene en cuenta la situación socioeconómica del estudiante. En cuanto a la acreditación de las carreras de pedagogía y la acreditación institucional, se trata de una política obligatoria para las universidades y está centralizada en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Esta acreditación se basa en los estándares establecidos por la Ley de Desarrollo Profesional Docente en vigencia a partir de 2016.

3.3. República Oriental del Uruguay

La Ley General de Educación del año 2008 establece que la «formación en educación», que abarca la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales se inscribe en el nivel terciario universitario. Específicamente, este nivel se aborda en el capítulo XI donde explicita que está compuesto por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación (IUDE) y los Institutos de Educación Terciaria, que juntos conformarán un sistema integrado de modo de facilitar distintos trayectos que puedan reconocer saberes de distintos niveles y modalidades⁶. Es importante señalar que Cabe aclarar que esta construcción se vio interrumpida en el 2020

El IUDE tiene la tarea de formar a los docentes del sistema nacional y se le asignan funciones similares a las de una universidad. Una Comisión de Implantación (CI) del IUDE, compuesta por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República, es responsable de proponer una estructura académica y curricular, definir el personal, el presupuesto, los fines, la organización y los mecanismos de conducción del IUDE. La propuesta debía presentarse antes del 30 de abril de 2010, para que el Poder Ejecutivo eleve al Parlamento el Proyecto de Ley Orgánica del IUDE.

Desde la aprobación de la Ley del 2008, se han llevado a cabo debates intensos en la sociedad sobre el desarrollo del IUDE. Uruguay ha realizado una apuesta importante en materia de formación docente, buscando fortalecer y renovar esta formación como una de sus prioridades. El desafío principal consistió en crear condiciones para la creación del IUDE, reconfigurando los marcos normativos, las propuestas curriculares, las instituciones, los cargos docentes y las nuevas funciones propias de la universidad (Molinari, 2017). No obstante, cabe señalar que una ley reciente, del 2020 denominada Ley de Urgente Consideración (LUC)⁷ desconoce el proceso iniciado y trunca el camino de transformación hacia la universitarización.

En el período estudiado, se identifican tres señales de transformación de la formación docente a nivel jurídico (Mancebo, 2019). La creación del IUDE implica una nueva forma

6 En Uruguay existen en la actualidad 33 instituciones de formación docente que dependen de la ANEP y forman para la educación inicial, primaria y media. Estas instituciones se distribuyen en todo el país y están instalados en Montevideo, el Instituto Normal (IINN), el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). En el interior del país funcionan 22 Institutos de Formación Docente (IFD) y 6 Centros Regionales de Profesores (CERP). De este universo, 23 IFD dictan la carrera de magisterio.

7 Esta ley, eje del gobierno de Luis Lacalle Pou, aborda cambios en áreas tan diversas como seguridad, salud, educación, energía y derechos laborales. En su articulado elimina el carácter universitario de la Formación en Educación otorgado principalmente en los artículos 31 y 84 de la Ley General de Educación.

de gobierno con la participación de egresados, docentes, estudiantes, representantes de la ANEP y de la Universidad de la República. Además, se incorporan las funciones de investigación y extensión a la enseñanza. El Consejo de Formación en Educación (CFE) se encarga de la transformación institucional en términos de estructura orgánica, académica y administrativa. Se establece la departamentalización, que reúne las tres funciones universitarias, pero también genera desafíos en términos de gobierno institucional y articulación entre lo central y lo local.

Entre los diagnósticos realizados por diversos organismos, propios de la estructura de gobierno uruguayo, se encuentran coincidencias en señalar que en el año 2005 se evidenciaba una alta fragmentación en lo que hace a la cuestión curricular (Mancebo, 2019). Conviven en las instituciones de formación docente planes de diversos años (1986 hasta reformulaciones del año 2005) y frente a este mapa fragmentado, se percibe una matriz que ha devenido en competitiva, al dejar a cada institución librada a grupos que piensan individualmente el sentido de la formación y rompen de esa manera con la unidad académica. El Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) es un marco normativo que engloba las carreras existentes en un único plan creado colectivamente con la participación de diferentes actores educativos. Las carreras tienen una duración de cuatro años y una carga horaria que varía entre 2.600 y 3.300 horas. El sistema educativo uruguayo se caracteriza por la participación colegiada, lo que implica la toma de decisiones en conjunto y la existencia de múltiples comisiones con distintos niveles de representación.

A pesar de los avances en el camino hacia la universitarización de la formación docente, como la creación del CFE, la instalación de los Departamentos y los Institutos Académicos, el impulso a la investigación y la revisión de los planes de estudio, no se logró, oportunamente, obtener el acuerdo parlamentario para aprobar una ley orgánica que permitiera la concreción de estos cambios. Además, este proceso de construcción basado en las tradiciones del sistema educativo uruguayo, como se señaló, se vio interrumpido por la Ley de Urgente Consideración que introdujo modificaciones significativas en el sistema educativo y particularmente en la formación de sus docentes.

3.4. Análisis comparado de las transformaciones de principios de siglo XXI: gobiernos, instituciones y diseños curriculares

En los países estudiados se identifican algunas convergencias respecto a la generación de las leyes nacionales actuales, todas ellas producidas entre los años 2006 y 2009 en contextos sociales similares pero transitados de manera singular. Respecto de las regulaciones que las antecedieron también se produjeron en períodos similares, tanto Argentina como Chile y Uruguay modificaron leyes aprobadas en 1993, 1990 y 1985 respectivamente, lo que cambia es el contexto político de producción, mientras que las de Argentina y Uruguay fueron realizadas durante procesos democráticos, Chile revoca en 2009 una ley aprobada en 1990, un día antes que el gobierno de facto entregara el poder (Ávalos, 2002; Assaél Budnik y otros 2011). El análisis comparativo permite ver cómo en este período la producción de los nuevos marcos legales dan cuenta de la decisión de los gobiernos de revisar las políticas educativas de la década de los noventa y de este modo la formación docente concita nuevamente la atención y se vuelve objeto de transformaciones más profundas (especialmente Argentina y Uruguay) que se encuentran actualmente en proceso. A continuación se analizan las políticas de formación docente impulsadas en este período que abarca, para este trabajo, hasta el año 2015.

Las propuestas de transformación que se sucedieron en este período fueron: a) en Argentina, con la creación del INFD, los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación Docente Inicial (2007) que regula a los institutos de formación docente, y para las universidades, los Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios (2010); b) en Chile, en el marco del Programa Inicia, se formularon los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (2011); y c) en Uruguay, se crea el Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008). Estas reformas propusieron nuevos organismos que resultan evidentes en los casos de Uruguay y Argentina y en todos los casos promovieron renovación curricular. Un dato relevante es que los tres países desarrollaron diagnósticos sobre la formación docente como el Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina del año 2005, el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad del año 2006 y los realizados por el gobierno uruguayo durante el año 2005, donde relevan una alta fragmentación de la cuestión curricular.

En relación con los organismos responsables de promover las políticas curriculares, en el marco de estas reformas, y por mandato de sus leyes nacionales respectivas, Argentina y Uruguay inauguran dos nuevas instituciones que tienen la especificidad de abocarse a la formación de docentes. En el caso de Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo desconcentrado del Ministerio de Educación de la Nación y en el caso de Uruguay, el Instituto Universitario de Educación (IUDE). Estos institutos tienen propósitos distintos, aunque ambos tengan la denominación de instituto. Mientras el INFD es responsable de planificar y ejecutar políticas para el conjunto de las instituciones formadoras dependientes de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en todas sus dimensiones (institucionales, curriculares, presupuestarias), el IUDE tiene la misión de formar a los docentes del sistema nacional con las funciones tradicionales de la universidad. Sin embargo en el año 2010, se crea en el ámbito de la ANEP un nuevo consejo, el Consejo de Formación en Educación (CFE) para avanzar en la transición hacia la universidad y logra, de este modo, trascender el lugar de programa y ganar autonomía en las decisiones y en el presupuesto, sin embargo, la creación de este consejo deja en evidencia la falta de acuerdos políticos para crear la universidad de formación docente.

«No hubo una coalición parlamentaria que permitiera reunir los votos para la sanción de la ley que efectivamente creara la Universidad. Entonces, se formó el Consejo de Formación en Educación, un nuevo consejo desconcentrado, la gente de formación docente lo vivió como un gran salto cualitativo, porque dejaba de ser una dirección en la interna del CODICEN. Desde mi punto de vista, politológico, me quedé asombrada por esas reacciones tan positivas, porque es sabido que los consejos desconcentrados que están debajo del consejo máximo, que es el CODICEN, tienen mayor o menor autonomía, según el CODICEN de turno.» (UYE3)

Respecto del lugar de la formación en el marco de las reformas educativas los tres países le asignan un lugar estratégico. Cabe señalar que Chile logra integrar el conjunto de políticas implementadas desde el año 1997 (con el Programa Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, el Marco para la Buena Enseñanza y el Programa INICIA) recién en el 2016, con la Ley de Desarrollo Profesional -que excede este escrito-, en la que se aborda de

manera integral las transformaciones que se fueron sucediendo. Como señala Cox, Meckes y Bascopé (2010) fueron propuestas que pasaron de ser invitaciones e incentivos a ensayos de prescripción y regulación para la mejora y ahora, con esta ley, se regulan las dimensiones centrales de la formación docente como las cuestiones de ingreso a la carrera, acompañamiento a los principiantes y el posterior desarrollo profesional y la formación continua. Curiosamente la Ley General de Educación del año 2009 no hace referencia explícita a la formación docente, en consecuencia, no hay prescripciones al respecto, salvo en relación con la extensión (mínimo de 8 semestres).

«Bueno, todo eso ya ha ido creando el sentido entonces de que hay que cambiar y mejorar la formación docente continua y la formación inicial, pero van a pasar bastantes años hasta que realmente hacemos algo y en el año 2014 o 2015, se produce un movimiento de la sociedad civil, que es movida por una entidad de la Universidad Católica que se llamó «El Plan Maestro». Lo que hicieron fue juntar a un grupo de distintos organismos de la sociedad civil: los centros de padres, los centros de alumnos universitarios y estudiantes, las representantes de las universidades de los programas de formación docente, el sindicato de docentes y armamos un plan para crear una discusión a nivel nacional de las condiciones de los docentes y de su formación. Eso creo que fue muy importante porque propuso muchos de los cambios que finalmente se incorporaron en lo que se llama la Ley de Desarrollo Profesional Docente. (...) Lo que nosotros pedíamos como mejora de la formación inicial docente, se recogió, el sentido de que se tenían que subir los requisitos de entrada, que se debían llegar a un sistema de acreditación que no permitiera que estuvieran funcionando instituciones que no eran de buena calidad y no podían seguir formando instituciones terciarias.» (CHE2)

Para los casos de Argentina y Uruguay se legisló explícitamente sobre la formación docente. En las leyes nacionales de ambos países se asignaron capítulos específicos para implementar los cambios. Sin embargo, fue necesario un intenso trabajo político en los dos países para hacer efectivas las transformaciones. Los intentos por recentralizar el sistema formador, desintegrado en el caso de Argentina, dieron lugar a la creación de diversos espacios de consulta y concertación que convocaron a un espectro amplio de actores.

«El propio Consejo Federal designó a dos ministras provinciales, los gremios designaron a dos personas por la CTERA [una de las cinco centrales sindicales docentes de Argentina], venían también del gremio del sector privado y un representante de la universidades privada, habíamos encargado una consultoría sobre el sistema que dio lugar a un documento sumamente profundo, que se llamó Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina, muy apropiado para este debate sobre el cual vos fundabas lo que venía, porque de esa fragmentación y de esa debilidad en la gestión se estaba poniendo la piedra fundamental de un edificio organizacional, de vínculos, de producciones y de una reflexión crítica y por otro lado propositiva. Fue un camino que abrimos con la resolución del Plan Federal, fuimos dándole forma a las funciones de la coordinación ejecutiva que tenía el INFD, del armado de este sistema de formación. Ya había pasado mucho tiempo de reuniones, mucho tiempo de decisiones, mucho tiempo de acuerdo con los directores

y con el Consejo Consultivo que ya pudimos hablar del sistema nacional de formación docente, que se organizará institucionalmente en todo el país, con los principios de integración general y convergencia (...) estábamos realmente regulando el sistema de formación. (ARE2)

Promover el ingreso de los mejores candidatos a las carreras de formación docente constituye una de las insistentes premisas para la garantía de la calidad educativa y así lo expresan en distintos documentos algunos organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. No solo se encuentra en estos organismos esta posición frente a quiénes podrían ser los mejores candidatos, también destacados referentes académicos alientan esta visión a la hora de identificar algunos puntos críticos en la mejora educativa.

La línea argumental que sostiene la selectividad en el ingreso a la formación docente inicial se basa en la escasa valoración pública que tiene la profesión debido a la insuficiente preparación académica y a su mala remuneración en la Región (Elacqua y otros, 2017). A pesar de ello, muchos jóvenes eligen la carrera, lo que se explica de la siguiente manera: «no lo hacen necesariamente por vocación o porque ésta sea una carrera atractiva, sino porque es una carrera accesible» (Elacqua y otros, 2017, p.17). Según esta perspectiva, la accesibilidad aludida se ve reflejada en los escasos requisitos de ingreso en relación a otras carreras y consecuentemente los aspirantes a la formación docente presentan menor rendimiento académico (Vaillant, 2013; Cox, Beca y Cerri, 2017). De estos argumentos se infiere que ser profesor en América Latina no es una carrera atractiva para los jóvenes talentosos desde el punto de vista académico y si bien hay más factores en juego, sostiene Vaillant (2013) es difícil contar con docentes efectivos si solo se interesan por la profesión docente las personas que hayan tenido bajos logros académicos en los niveles educativos precedentes. De allí que el desafío instalado en muchos países de América Latina, durante las últimas décadas, sea identificar políticas eficientes orientadas a convocar a esos denominados jóvenes talentosos. Políticas que pueden resultar efectivas en muchos otros países (Singapur, Finlandia, Australia, entre otros) y no encuentran paralelo en la región. Al advertir lo infructuoso de estas políticas, sea en sus posibilidades, en tanto la necesidad de docentes formados en muchos países de la Región (Said-Hung y otros, 2017) o bien en sus resultados, ya que nada garantiza que los buenos estudiantes de la escuela secundaria sean buenos docentes.

En cuanto a la admisión de los estudiantes ninguno de los países muestran cambios significativos en las propuestas, Chile continúa con pruebas de selección mientras Argentina y Uruguay mantienen el ingreso directo. Sin embargo, pareciera ser una idea que persiste en el imaginario de los funcionarios como algo deseable y en torno al cual deben fijarse políticas específicas. Muestras de ello son las definiciones que tomó Argentina en el año 2016, a partir del cambio de gobierno, que sin afectar el ingreso irrestricto vuelve a seleccionar a los más talentosos para la adjudicación de becas de estímulo económico como lo había hecho en 2005 y el testimonio de la funcionaria uruguaya, país que mantiene el ingreso irrestricto a la formación.

«Hoy en día no hay preselección, dada la alta demanda [de maestros formados] no se está seleccionando porque entran menos de los que quisiéramos que entraran, entonces no hay examen de ingreso, no hay tampoco aquello de hacerles el examen de lengua que hubo en una época, que no era para eliminarlo, sino que era para después hacerle un

acompañamiento. Como ese acompañamiento no se lograba del todo y sí el examen hacía que no vinieran a inscribirse entonces se eliminó también. Hoy en día no hay requisitos, es un poco contradictorio porque uno quiere justamente elegir los mejores para que sean docentes, pero no se puede elegir, hoy no se puede elegir, más allá de que hay que elegir a los mejores. Los elegimos cuando les damos la beca, eso sí, ahí sí.» (UYE2)

En los países que existe alta demanda de profesores de educación primaria para asegurar la cobertura de ese nivel educativo, las becas se orientan más a responder a esta necesidad que a buscar a los estudiantes de mejor rendimiento, tal es el caso de las transformadas becas estudiantiles de Argentina, que pasaron a ampliar el número de destinatarios en el año 2009 y modificar el criterio de selectividad. Un fundamento en esta línea argumental, lo expresan las entrevistadas uruguaya y chilena:

«Un obstáculo [la demanda curricular en relación con las trayectorias estudiantiles] y tanto es así que ese obstáculo se hizo sentir fuertemente en la disminución de titulados y después de muchísimos años de tener suficiente número de maestros titulados el Uruguay sintió el déficit y tuvo que hacer tejes y manejes para poder cubrir todos los grupos, porque ya no tenía más el número de alumnos que egresa con el título, es inferior a la cantidad que se precisa. Hubo una serie de medidas, ahí, que el Consejo de Formación en Educación fue tomando, una de ellas el sistema de becas.» (UYE2)

«Existe una cosa que estamos dándonos cuenta, se exige ahora más para entrar, pero está bajando la cantidad de estudiantes de educación media que están queriendo entrar a la formación (...) las fluctuaciones de matrícula en todas las instituciones a lo largo del país están mostrando esta baja de matrícula. Ahora, en las instituciones con alto nivel de acreditación no baja la matrícula, pero sí bajan las otras, pero no estamos seguros de si vamos a tener suficientes docentes para el sistema.» (CHE2)

Las instituciones formadoras de Argentina y Uruguay evidencian cambios en varios aspectos, unos en relación con las nuevas funciones asignadas y otras relativas al tipo de gobierno que impulsan las reformas. Las nuevas funciones del sistema formador que produjeron innovaciones en las instituciones y en las actividades de los formadores, fueron en línea de las históricas funciones del sistema universitario, con algunas variantes. Para el caso argentino y en relación con el sistema jurisdiccional, las funciones son definidas para el sistema, lo que significa que no todos los ISFD desarrollan las cuatro funciones asignadas. Hay dos universales, que son la formación de grado y el acompañamiento a escuelas; las funciones de investigación y de formación continua tienen una cobertura provincial. Este acuerdo da cuenta de que no todas las instituciones están en condiciones de producir conocimientos ni de brindar formación a los docentes en ejercicio. Para dar cuenta de las dificultades que encuentran estas innovaciones en las organizaciones, sea en los niveles centrales, intermedios, instituciones o actores, se presentan los testimonios de los entrevistados uruguayos, que analizan los obstáculos en la instalación de una de las funciones, la de investigación. Sus relatos comparten problemas similares a los manifestados por entrevistados argentinos.

«Los profesores en Uruguay ni a nivel de secundaria ni a nivel de formación docente, están formados para investigar. Son los obstáculos que se

encuentran los departamentos académicos (...) cuando vos tenés personas que nunca aprendieron a investigar y que en realidad muchos no quieren hacerlo, dicen: si yo estudié para ser profesor, he sido profesor toda mi vida, no quiero ahora ponerme a investigar.» (UYE4)

«Desde el punto de vista conceptual esto es clave, que el docente no tenga su carga horaria solamente dando clase. En todas las universidades eso es fundamental para que pueda desarrollar otras actividades, fundamentalmente de investigación, también de extensión, de gestión universitaria y eso se incorpora en el año 2008. Diría que conceptualmente es un cambio enorme, desde el punto de vista de la práctica fue de poco impacto.» (UYE1)

El desarrollo de nuevas funciones, como en este caso la de investigación, deja en evidencia la trama de decisiones simultáneas que se necesitan adoptar. Aspectos como la composición del puesto de trabajo, el tiempo rentado que la actividad requiere, la necesidad de articular con organismos vinculados a la investigación, el diseño de un sistema que proponga, acompañe, financie, evalúe y legitime proyectos y resultados de investigación, que además establezca reglas claras y estimule la participación de formadores, estudiantes y maestros. La definición de un tipo de investigación educativa, encuadrada en un sistema que supere, mejorando, los modelos más tradicionales de producción de conocimientos, es un desafío que cabalga entre los modelos clásicos impulsados por las universidades y el sistema científico y las necesidades de la formación docente de producir conocimiento pedagógico valioso sobre el sistema educativo en general y sobre la misma formación docente. Será necesario, en este punto, una verdadera invención en el sistema y pautar plazos generosos para el logro de metas. Sumar el trabajo de maestras y maestros en ejercicio en un dispositivo que reconozca esa labor, abonaría a una carrera docente diversificada y más estimulante, que por supuesto, afectaría la composición de su cargo docente.

Respecto a los gobiernos institucionales, Argentina y Uruguay manifiestan convergencia en el desarrollo de normativas que promueven la participación de los distintos claustros. Los dos países presentan el mismo tipo de dificultad a la hora de organizar el claustro estudiantil, sobre todo en las instituciones pequeñas. La falta de ejercicio en la toma de decisiones ligada a la escasa tradición en la participación política del estudiantado, en la mayoría de las instituciones, es un obstáculo que impide la consolidación del cogobierno, aunque en Uruguay, constituye, además, una traba de carácter político para la creación de la universidad.

«Entonces te dicen, bueno, la Comisión de Programas tiene que integrarse por un representante de los estudiantes, pero claro, de dónde sacas al representante de los estudiantes. Los estudiantes no están organizados. No se hacen elecciones, ese sistema no se institucionaliza. Vos buscas algún estudiante que quiera participar, pero no termina siendo representante del orden estudiantil (...) todavía estamos como en pañales en esa cuestión, pero me parece que es parte de la cultura universitaria que se quiere consolidar en formación docente. O sea, no tenemos la institución universitaria, no tenemos la Universidad como tal porque no se llega a votar en el Parlamento, pero queremos transitar hacia una cultura universitaria.» (UYE4)

Los mecanismos de acreditación de las carreras muestran convergencia en algunos de sus dispositivos pero la variedad en los sentidos es un aspecto relevante. Los tres países presentan mecanismos de evaluación y acreditación. Argentina, debido a sus dos subsistemas, recorre caminos distintos aunque ambos finalizan en el reconocimiento de la validez nacional en el Ministerio de Educación de la Nación. En el momento que las carreras de formación docente universitarias fueron consideradas de interés público en el año 2010, ingresan a un régimen que contempla el cumplimiento de estándares, formulados por el Estado, la definición de actividades reservadas y la consecuente evaluación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Si bien existen comisiones conformadas por representantes de las carreras pertenecientes a las universidades que las dictan trabajando en estos instrumentos, todavía no existen acuerdos formales y nada de esto entró en vigencia. Este mecanismo guarda cierta convergencia con la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía chilenas.

Argentina, implementa por primera vez, para el sistema formador que depende de las jurisdicciones, un dispositivo que contempla la evaluación de las propuestas curriculares a cargo de un equipo federal (COFEV) que elabora un informe que avala o no técnicamente el diseño curricular. Además de este informe se suman una serie de requisitos jurisdiccionales e institucionales. También incorpora la evaluación de los diseños curriculares de la formación docente de educación básica y la evaluación de estudiantes cursantes del espacio de las prácticas profesionales del 3º año de la carrera. Tanto en Chile como en Argentina, la decisión de implementar una prueba en el penúltimo año de la carrera recoge la posibilidad de intervenir en la propia formación inicial y no dejar la estrategia reparativa en manos de la formación continua.

En Chile, el problema de la propagación de agencias privadas dificultó el proceso y hasta el año 2012 no todas las carreras habían sido acreditadas, como el caso de la formación docente de Educación Básica (Ávalos, 2014). La Ley de Desarrollo Profesional del 2016, es la que impone que las instituciones y las carreras ligadas al campo de la educación deben ser acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y cumplir una serie de requisitos como evaluaciones diagnósticas al inicio de la carrera y un año antes del egreso basada en estándares pedagógicos y disciplinarios que se constituyen en un requisito de titulación para el estudiante aunque sus resultados no sean habilitantes. Esta última prueba se pasó del último año de formación al penúltimo con el propósito de implementar mejoras antes del egreso.

Uruguay comienza a implementar acciones de monitoreo y evaluación curricular en el año 2008 mediante una Comisión Nacional de Seguimiento y Evaluación del Plan 2008 y distintas Comisiones Locales de Seguimiento y Evaluación con la participación de todos los actores involucrados que trabajaron sobre normativa, diseño curricular y departamentalización con el objetivo de realizar los ajustes necesarios a la propuesta de formación de modo de involucrar la participación del conjunto. Mientras Chile lleva muchos años de experiencia en dispositivos de aseguramiento de la calidad, Argentina, a partir de esta última reforma, comienza a institucionalizar algunos procesos que todavía no se encuentran consolidados. El caso de Uruguay al igual que los ISFD de Argentina, probablemente por la centralidad de la producción curricular y la alta participación en un trabajo de co-construcción de una gran variedad de actores, la necesidad de evaluar se aleje de los mecanismos de control y se acerque a modelos de evaluación formativa que a la vez genere información para la mejora.

«La evaluación externa se había establecido a comienzo del 2010, por ahí, pero era una evaluación limitada y tenía problemas. Acreditación, como todos los programas universitarios, eso no existía antes. Ahora tenían que ser programas acreditados obligatoriamente. Todo eso hace que las universidades tengan que revisar el currículum. Porque al tener evaluación externa y al tener estándares tú estás determinando de alguna manera lo que se tiene que enseñar, tanto lo disciplinario como en lo pedagógico (...) nunca la acreditación puede ver bien el currículum. Lo examina antes, pero ya de ahí y discutir y ver todo... Pero hay una visión general de lo que está en el currículum y de quienes están enseñando, quiénes son los formadores; entonces hay un control también desde ahí. O sea, yo creo que controles tenemos suficientes y espero que nadie pida más controles.» (CHE2)

«No es fácil hablar de evaluación. En nuestro país se levanta todo tipo de sospechas y resistencias. Pusimos en marcha dos tipos de evaluaciones que fueron innovaciones porque no hubo antecedentes. En primer lugar, la Comisión Federal de Evaluación, que analizaba los textos para su validez y también la Evaluación de Desarrollo Curricular. Fue un proceso muy interesante el que hicimos sobre evaluación de desarrollo curricular, al principio voluntario, porque había que borrar todo aquello que tuviera que ver con procesos de acreditación, toda la cuestión punitiva y plantear la evaluación como proceso de mejora. Y llevó su tiempo, la primera experiencia, fue piloto, voluntaria y lo paradójico fue que después se enojaban porque querían participar todos. En el segundo año fue censal, para todas las carreras de inicial y primaria y arrojó resultados muy valiosos para tener en cuenta en los ajustes de la segunda presentación para la acreditación de la validez nacional que es para cinco cohortes. En esa evaluación hubo un dispositivo que contempló la participación de docentes, directivos y estudiantes, y hubo instrumentos específicos para cada uno de estos actores.» (ARE3)

En cuanto a la duración de las carreras, los tres países muestran convergencia, de cuatro años o más durante el período estudiado. La extensión de los años de estudio abre preguntas en relación a las trayectorias académicas de los estudiantes de la educación superior. Desde una perspectiva que plantea los recorridos de los estudiantes como variados, variables, contingentes y en permanente construcción es importante determinar la incidencia de las reglas institucionales así como la de los propios planes de estudio.

«A partir de los Lineamientos [Res. CFE 24/08] lo que se establece es que independientemente del nivel en el cual se ejerza, no hay ningún motivo para que la formación de un maestro de primaria o de inicial tenga menos carga horaria o extensión que para otras modalidades o niveles. Así que se estableció una duración de cuatro años de estudios para todas las carreras de formación docente» (ARE3)

«Otro de los grandes problemas: los cuatro años. Muy difícil que los estudiantes logren cursar en cuatro años su formación preprofesional, muy difícil (...). Carga demasiado, el estudiante no puede, no le queda tiempo para estudiar tampoco. De mañana da la práctica, de tarde va al instituto. Entonces en esta época que la característica de los jóvenes estudiantes es que estudian y trabajan, sin dudas que termina siendo una condición.» (UYE2)

En este sentido persisten las tensiones en torno a la necesidad de docentes formados para sistemas educativos en expansión, la necesidad de jerarquizar su formación cumpliendo con los requerimientos de la educación superior y la puesta en marcha de diseños curriculares que demandan mucho tiempo de cursada a las estudiantes (mayoría mujeres) cuando muchas de ellas son trabajadoras y asumen responsabilidades familiares.

4. Discusión

En los tres países estudiados se identifican algunas convergencias respecto a la generación de las leyes nacionales. En relación con el período estudiado, estas leyes fueron producidas entre los años 2006 y 2009 en contextos sociales similares pero transitados de manera singular. Si bien los tres casos establecieron reformas para dar respuestas a los efectos de las políticas neoliberales, estas políticas no tuvieron los mismos niveles de profundidad ni afectaron de igual modo a los sistemas educativos. Mucho tuvo que ver la conformación histórica de cada uno de ellos y la posibilidad de enraizar de algunas tendencias internacionales dependió de las tradiciones locales y los movimientos políticos de cada momento. Mientras Uruguay, sin renunciar a su matriz histórica de centralización, incorpora nuevos niveles de decisión de carácter intermedio; Chile, recupera cierta centralidad en las definiciones conservando una perspectiva mercantilista de la educación; y Argentina inicia un camino de reconstrucción de un sistema educativo abandonado bajo los argumentos de la autonomía con algunos pendientes en torno a su complejo federalismo. Estas reformas parten de intentos de respuestas a la conflictiva social y de la necesidad de un giro en la política educativa y esto les da un carácter situado que no niega la historicidad de los procesos. Si bien no son cambios promovidos desde abajo (Hargreaves, 1996, Pérez Gómez, 1998) alojan un lugar para el debate público y el conflicto cuyo efectos podrán ser evaluados a mediano plazo, siempre que conjuren la vulnerabilidad de la discontinuidad política y logren huir de lo esporádico.

Todas, en mayor o menor medida, dedican un apartado especial a la formación docente, en particular a la formación docente inicial. Destacan su incidencia en la calidad educativa del sistema en su conjunto y a la vez se proponen jerarquizarla, fortalecerla y renovarla. Esta necesidad surge de los diagnósticos que han realizado estos países (2005 Uruguay y 2006 Argentina y Chile) que revelan altos niveles de fragmentación del sistema formador, debilidad institucional, propuestas curriculares disímiles y un gran desprestigio de la profesión con condiciones de trabajo injustamente reconocidas, además de debilidad en los recursos académicos y, en el caso chileno, baja calidad de los interesados en estudiar la carrera. Una de las medidas que se tomaron para jerarquizar la profesión fue la de renovar a la formación docente y esto produjo una invención importante en las estructuras del gobierno educativo al crearse organismo o instancias administrativas para desarrollar funciones fundamentales en torno de las políticas de formación docente.

Dada la escala de las políticas analizadas, algunas se tratan de reformas que promovieron cambios profundos en los aspectos curriculares, en otras son programas que afectaron a un número acotado de instituciones y pueden reconocerse como propuestas de transformación más que de reformas globales (Viñao, 2002). Aun así, la mayoría de ellas (con más o menos participación de distintos sectores) fueron producidas desde la cúspide del sistema y sin embargo conservan como rasgo de las denominadas innovaciones, la inclusión de algunas categorías supranacionales asumidas por el poder político (Viñao, 2002; Stainer-Khamsi, 2015).

En cuanto a los cambios en la formación desde la perspectiva curricular los tres países han realizado reformas destinadas a subsanar la diversificación de la oferta, en la que han tomado en cuenta a la formación docente en su conjunto y han establecido parámetros comunes para todas las carreras. Estos parámetros están expresados en normas de alcance nacional que prescriben la formulación de los diseños curriculares. Los tres países fijaron núcleos o campos que estructuran la formación y, si bien presentan leves diferencias en sus denominaciones, se puede señalar que comprenden los conocimientos necesarios relevados por las investigaciones sobre el tema, que resultan fuentes del diseño de la política.

4.1. Viejos problemas reconfigurados

Al plantear a la formación docente como trayecto (Ferry, 1991; Bullough, 2000; Pogré, 2011) es necesario superar visiones que recortan y aíslan problemas específicos de cada tramo que puedan abordarse y resolverse en sí mismo. Lo que implica pensar a ese recorrido (que comienza en la formación inicial, incluso, antes) tanto en sus dimensiones subjetivas, institucionales y políticas, de modo que cada instancia recupere el sentido de la anterior y la conserve como necesaria para las siguientes. Si bien estas instancias pueden sucederse unas a otras en términos temporales y con relación a los dispositivos de formación, los conocimientos y los saberes que se proponen a lo largo del recorrido -o aquellos que producen los propios sujetos- pueden poner en evidencia aristas de problemas persistentes de la formación docente que crecen en complejidad y en novedad a partir de las crecientes funciones que se les requieren a las escuelas y a quienes enseñan.

Si bien esta concepción de la formación docente anticipa sobre los efectos positivos de diseñar la política sobre este continuo, a continuación se circunscribirán a la formación inicial tres problemas clásicos, resignificados que abren desafíos comunes a los tres países:

El primero está constituido por las nuevas institucionalidades y no solo referidas a los problemas evidenciados respecto al pasaje de la formación docente a la universidad, sino también y fundamentalmente orientada a los espacios que se inauguran cuando se realiza una vinculación responsable con las escuelas del sistema educativo. En términos de Nóvoa (2017) se trata de construir un nuevo lugar, un espacio de frontera entre las instituciones formadoras y las escuelas donde se puedan pensar modelos innovadores de formación docente. También cabría preguntarse acerca de cómo barrer esas fronteras para que la circulación de los sujetos en formación, docentes, formadores e investigadores facilite el «acampe temporal» en estos lugares. Indagar desde una perspectiva superadora de la tradicional relación universidad-escuelas, desde la cual plantear relaciones simétricas en la formación, relevar modos creativos de vinculación donde los espacios producidos se muestren como lugares de encuentro, de producción pedagógica y de acción política.

El segundo, referido a los saberes que promueve la formación inicial. Existen algunos saberes que por su actualidad o por su condición de transversalidad trascienden los conocimientos previstos tanto en los diseños curriculares como en los programas de las materias. Estos saberes que algunos denominan emergentes, cabalgan entre los problemas sociales y el saber científico (Pinar, 2014). La educación ambiental, las políticas de memoria, las alfabetizaciones múltiples, el multiculturalismo, los estudios de género, las injusticias sociales y la efectivización de los derechos humanos ingresan a las instituciones formadoras poniendo en jaque a las propuestas curriculares, demandando por diseños integrales.

El tercero, refiere a los modos de acompañar las trayectorias académicas. El crecimiento significativo que experimenta la educación superior da lugar a nuevos sujetos (Mancovsky y Más Rocha, 2019) e incorpora variados campos de saber, lo que demanda a las instituciones un alerta permanente sobre la calidad de su oferta en línea con el desarrollo curricular, su gestión, los procesos de evaluación y el desarrollo profesional de sus docentes. Respecto de este último punto, en tanto la enseñanza no se asuma como una práctica que debe ser revisada en todos sus componentes, será muy difícil incorporar prácticas inclusivas.

En suma, los tres países estudiados muestran aspectos convergentes y a la vez expresan la singularidades propias de sus historias, bases constitucionales y legales de la educación, de sus regímenes políticos y de la organización institucional de sus respectivos sistemas formadores. Los cambios estudiados no expresan procesos ni modelos universales, por el contrario, estarían dando cuenta de transformaciones que intentan ser fundantes o promotoras de nuevas configuraciones en la materia o enmendar reformas precedentes, inconclusas o no del todo desarrolladas. Las dinámicas en las que se diseñan e implementan las políticas sectoriales aparecen así sujetas a continuas revisiones y -a veces- algunos aciertos y desconciertos.

5. Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: historia de un proyecto. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1, 11-28.
- Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R. y Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En J. Biddle, T. Good e I. Goodson (Coords.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pág. 99-165). Paidós.
- Claro, F. Bennett, M. Paredes, R. Wilson, T. (2013). Incentivos para estudiar pedagogía: el caso de la Beca Vocación de profesor. *Estudios Públicos. Centro de Estudios Públicos*, vol. 0(131), 37-59.
- Cox, C. (2011). Institucionalidad y políticas de formación inicial docente: La agenda del presente. *Aula Abierta de los estudiantes de pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 1, 67-77.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. *Pensamiento Educativo*, vols. 46-47, 205-245.
- Cox, C., Beca, C. Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: Problemas y orientaciones de política. En J. Díaz De La Torre (Comp.), *Realidades y prospectiva educativa* (pág. 41-92). Tomo I. SNTE.

- Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los '60*. Teseo.
- Davini, M.C. (1998) *El Currículum de Formación del Magisterio. Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*. Miño y Dávila Editores.
- Davini, M.C. (2015) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Egido Gálvez, I. y Martínez-Usurralde, M. (2019). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2017). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Franco, M. y Levín, F. (comp.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- Misuraca, M.R. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los '90? *Profesorado. Revista de currículum y formación docente*, 14, 2, 251-266.
- Molinari, A. (2017). Tres historias de común inspiración: un estudio comparado sobre las políticas de formación docente inicial del Cono Sur. *Journal of Supranational Policies of Education*, (6). <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6.002>
- Molinari, A. y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0011. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0011>
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pogré, P., (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 45-56.

- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Ruiz, G. (2010) La comparación en la investigación educativa. M. A. Navarro Leal (Coord.) *Educación Comparada: Perspectivas y Casos* (pág. 23-51). Planea.
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia Cobos, V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educ. Pesqui, São Paulo*, v. 43, (1), 31-48.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer y F. Pedró (Eds.), *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pág. 189-251). Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. y Kaelble, H. (comp.) (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Octaedro/ICE-UB.
- Stainer-Khamsi, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. En G. Ruiz y F. Acosta (Eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. (pág. 55-74). Octaedro.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 85-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Morata.

7



*Formación de profesores de sociología
en el Cono Sur: una comparación
entre Argentina, Brasil y Uruguay*

*Training of sociology teachers in the Southern Cone: a
comparison between Argentina, Brazil and Uruguay*

Amurabi Oliveira*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37702

Recibido: 5 de junio de 2023

Aceptado: 4 de septiembre de 2023

*AMURABI OLIVEIRA: Doctor en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil con estancia postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Investigador del CNPq. **Datos de contacto:** E-mail: amurabi1986@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Resumen

A pesar de la cercanía entre los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), los estudios de educación comparada entre ellos aún son incipientes, especialmente en el campo de la formación docente. El objetivo de este trabajo es analizar de manera comparada la formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay, tomando como ejemplo una institución de cada país. En términos metodológicos, se analizarán los planes de estudio del curso de formación de profesores de sociología en los tres países, además de contextualizar la institucionalización de la sociología en cada país, con énfasis en su presencia en la educación secundaria. Como conclusiones, se puede observar que existen modelos de formación de profesores que van desde una mayor articulación con la licenciatura en sociología (Brasil) hasta una mayor distancia (Uruguay), y desde una mayor interdisciplinariedad (Brasil) hasta una mayor disciplinariedad (Uruguay).

Palabras clave: sociología; profesión docente; Argentina; Brasil; Uruguay

Abstract

Despite the closeness between the countries of the Southern Cone (Argentina, Brazil and Uruguay), comparative education studies between them are still incipient, especially in the field of teacher training. The objective of this work is to analyze in a comparative way the training of sociology teachers in Argentina, Brazil and Uruguay, taking an institution from each country as an example. In methodological terms, the study plans of the sociology teacher training course in the three countries will be analyzed, in addition to contextualizing the institutionalization of sociology in each country, with emphasis on its presence in secondary education. As conclusions, it can be observed that there are teacher training models that range from a greater articulation with the degree in sociology (Brazil) to a greater distance (Uruguay), and from a greater interdisciplinarity (Brazil) to a greater disciplinarity (Uruguay).

Keywords: sociology; teaching profession; Argentina; Brazil; Uruguay

1. Introducción

La historia de la sociología en América Latina es bastante heterogénea, considerando tanto sus temporalidades como las configuraciones que asumen en cada contexto. En este sentido, se destaca la vinculación de la sociología al campo más amplio de las ciencias sociales, cuya delimitación varía en las diferentes tradiciones nacionales. Trindade (2018), en su estudio, destaca algunas experiencias pioneras en la región, como el Instituto de Ciencias Sociales en Venezuela en 1877 y el curso de sociología en la Universidad de Bogotá en 1882, subrayando que estas experiencias preceden incluso a la creación del departamento de sociología en la Universidad de Chicago, considerada un hito en la institucionalización de esta disciplina en el mundo.

Si consideramos el panorama del desarrollo de las ciencias sociales en América Latina, es importante enfatizar que, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se produce un proceso de institucionalización en la región, con algunos hitos significativos. En 1949 se fundó la Asociación Internacional de Sociología (*International Sociological Association* – ISA), cuyo origen se vincula a las actividades del Departamento de Ciencias Sociales de la UNESCO, en ese momento dirigido por el antropólogo brasileño Arthur Ramos (1903-1949), quien ocupó el cargo por poco tiempo debido a su prematura muerte (Oliveira, 2019a); al año siguiente se fundó la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) durante el primer congreso de la ISA. También es relevante para la región la fundación del Centro Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales (*Centro Latinoamericano de Pesquisa em Ciências Sociais* – CLAPCS) en Río de Janeiro (Brasil) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago (Chile), ambos en 1957 (Beigel, 2009; Blois, 2022; Lippe de Oliveira, 2005).

Es interesante destacar que los análisis de la historia de la sociología en América Latina suelen privilegiar el enfoque en las instituciones de educación superior, ya sea resaltando la creación de cátedras de sociología, a menudo en Facultades de Derecho, o enfocándose en el establecimiento de carreras en esta área. Me gustaría visibilizar aquí un esfuerzo por pensar la historia de la sociología no solo desde las universidades, sino también desde las instituciones escolares. Tomando el caso brasileño como ejemplo, la literatura ha destacado que la sociología se institucionalizó primero en la educación secundaria y posteriormente en la educación superior (Meucci, 2011; Miceli, 1989; Oliveira, 2013, 2022), habiendo trabajos que señalan la existencia de experiencias de enseñanza de sociología en la educación secundaria ya en el siglo XIX (Alves & Costa, 2006; Bodart & Cigales, 2021).

Es evidente que al discutir la enseñanza de la sociología en las escuelas, se plantea una discusión sobre los agentes involucrados en este proceso, es decir, los profesores, y sobre los procesos formativos en términos teóricos y pedagógicos de estos profesionales. Aunque ya contamos con una literatura relativamente consolidada sobre la formación de sociólogos, me parece que en América Latina se ha invertido menos esfuerzo en el debate sobre la formación de los profesores de sociología en esta región.

En este artículo, me propongo realizar una discusión sobre la formación de profesores de sociología en los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), señalando los puntos de similitud y diferenciación existentes entre los modelos formativos presentes en los tres países. Este ejercicio comparativo se realizará en diálogo con la realidad de la enseñanza de la sociología en estos países, lo que permitirá al lector una mejor comprensión del contexto en el que se inserta cada realidad.

Con el objetivo de limitar mi análisis en términos metodológicos, tomaré una institución de cada país como ejemplo de programa de formación de profesores de sociología: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay)¹. Presentaré cada modelo formativo para luego realizar una comparación entre ellos.

En términos metodológicos, analizamos los currículos de cada uno de los cursos, así como las legislaciones educativas responsables de su regulación. Como se presentará a lo largo del artículo, también buscamos contextualizar cada curso en relación con los procesos de institucionalización de la sociología en cada país, así como con la presencia de la sociología en el currículo escolar, siendo estos elementos centrales para realizar la comparación. De esta manera, este artículo busca contribuir al campo de la educación comparada en América Latina, ya que aún es un campo incipiente en la región, con una presencia reducida como disciplina en la formación universitaria, como afirman Lamarra *et al* (2005).

2. Formación de profesores de Sociología en Argentina

Siguiendo las pistas de Trindade (2018), se fundó la primera cátedra de sociología en Argentina en 1898, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; sin embargo, solo en 1955 se creó el Departamento de Sociología. Blois (2009) destaca que la carrera de sociología fue creada en la UBA recién en 1957, aunque estuvo marcada por profundas discontinuidades que reflejaban las transformaciones políticas en Argentina. Además, hubo un período de reorganización institucional de la carrera a partir de 1984. En un trabajo posterior, Blois (2018) argumenta que la carrera de sociología de la UBA se organizó en distintas etapas: 1957-1963 (formación), 1963-1966 y 1966-1973 (diferenciación), 1974-1983 (politización), 1984-1990 (reorganización) y 1990-2007 (consolidación).

A pesar de que la UBA fue fundada en 1821, es importante tener en cuenta que la carrera de sociología se estableció en esta institución en un momento en el que se estaba produciendo la autonomización del campo académico argentino, siendo uno de sus hitos la fundación en 1958 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que asumió un papel central en el proceso de profesionalización de la carrera científica en el país (Emilizzi y Unzué, 2021).

En el debate sobre la historia de la sociología en Argentina, una figura que aparece de manera recurrente y se vuelve indispensable en esta discusión es la del sociólogo italiano radicado en Argentina, Gino Germani (1911-1979). Pereyra (2007) destaca cómo este sociólogo logró reconfigurar la sociología argentina, estableciéndola como disciplina académica en el país.

«La Operación Germani consistió principalmente en cambiar la visión sobre el pasado de la disciplina en la Argentina, su propio diagnóstico sobre los problemas del campo y la creación de un momento de ruptura a través de un mito fundacional y la sobrestimación del impacto del antipositivismo local, fuerte en la Filosofía pero menor en la Economía

¹ Se seleccionaron los cursos de la UBA y el IPA como los cursos más antiguos de formación de profesores de sociología en sus respectivos países. En el caso de Brasil, se eligió el curso con el que tengo más conocimiento y contacto directo.

y en la Sociología. Es bien conocida su ruptura con el ensayismo social, pero aún más evidente es su abandono de la tradición sociográfica de la cual formó parte y la construcción de una nueva tradición: la Sociología científica. Este proceso implicó la reconstrucción de su propia biografía, básicamente en dos aspectos. Por un lado, la auto-presentación como un intelectual autodidacta, lo que negaba su ligazón con el pasado y sus maestros. Por otro lado, su imagen de un pensador ajeno y crítico de la experiencia política y universitaria del peronismo. Estos dos ejes deben ser revisados en profundidad. Los datos empíricos sugieren que la experiencia de investigación junto a Levene fue clave para entender su trayectoria intelectual posterior. Además, no puede decirse que Germani se haya mantenido al margen de la dinámica institucional de la Sociología durante el peronismo». (Pereyra, 2007, p. 157)².

Una vez más, llama la atención el hecho de que, al pensar en la carrera de sociología, nos centramos principalmente en la formación de profesionales para la investigación y no para la enseñanza universitaria, ni tampoco para la enseñanza en la escuela secundaria. Sin embargo, es importante señalar que la carrera de sociología en la UBA también se configura actualmente como una carrera de formación de profesores de sociología. Hay otras universidades que ofrecen esta formación, como la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), pero no serán examinadas en este artículo.

Actualmente, el estudiante interesado en convertirse en profesor de sociología en la UBA debe obtener primero la licenciatura en sociología, cuyo ciclo básico está compuesto por las siguientes asignaturas: Introducción al Pensamiento Científico; Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado; Sociología; Ciencia Política; Economía; Antropología. Este ciclo básico refleja las asignaturas compartidas por todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, que son: ciencias de la comunicación; ciencia política; relaciones laborales; sociología y trabajo social. Además de estas asignaturas del ciclo básico, hay 16 asignaturas obligatorias que componen la formación en sociología en la UBA: Sociología General; Filosofía; Historia Social Moderna y Contemporánea; Historia del Conocimiento Sociológico I; Epistemología de las Ciencias Sociales; Economía II; Historia del Conocimiento Sociológico II; Metodología I; Historia Social Latinoamericana; Sociología Sistemática; Metodología II; Historia Social Argentina; Sociología Política; Metodología III; Análisis de la Sociedad Argentina; Psicología Social. Por último, hay una serie de asignaturas optativas que los estudiantes pueden cursar, debiendo el estudiante realizar tres asignaturas en teorías sociológicas, seis en sociología especial, además de 4 seminarios y 2 talleres.

Como se indica en el sitio web de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, la licenciatura en sociología es un requisito obligatorio para obtener el título de profesor en sociología. Después de completar esta formación inicial en sociología, el estudiante deberá cursar las siguientes asignaturas: Pedagogía; Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje; Práctica de la Enseñanza. Se indica además que esta formación se realiza en un año, es decir, es una formación complementaria en relación con la licenciatura. En relación con esto, Pereyra (2017) nos indica que este modelo formativo es recurrente en

² Si bien esto se alejaría del enfoque y alcance de este artículo, para un análisis más completo de la biografía de Gino Germani y su contribución a la sociología argentina, se puede consultar el trabajo de Germani (2004).

las universidades argentinas, con pequeñas variaciones. El autor también señala un crecimiento en la demanda de la formación en la licenciatura en sociología en los últimos años.

«Se puede observar así un aumento en la inscripción de los profesorado dentro del total, ya que esta modalidad pasó de tener entre un 3 y un 6 % hasta 2002 a un 15 % en el 2010 y un 20 % 2015; lo que marcaría un cambio notable en el sentido del ingreso a las Carreras de Sociología y una presencia cada vez más importante de la demanda profesional docente.» (Pereyra, 2017, pp. 105-107).

Esto puede expresar tanto la expansión del mercado laboral para profesores en la educación secundaria como una crisis en la inserción profesional de los licenciados en sociología, quienes podrían buscar nuevas habilidades profesionales. Lo que nos interesa destacar en este momento es cómo la formación de profesores de sociología en la UBA se presenta como una formación complementaria en relación con la licenciatura, sin un currículo propio y autónomo. Todos los demás cursos de la Facultad de Ciencias Sociales siguen el mismo modelo, ofreciendo regularmente la licenciatura para todos los campos disciplinarios. Es importante mencionar que, en la provincia de Buenos Aires, la sociología se incluye como asignatura en el quinto año de la educación secundaria en la orientación de ciencias sociales, con tres horas semanales. En el currículo de la ciudad autónoma de Buenos Aires, la sociología se incluye en el cuarto año de la orientación de ciencias sociales y humanidades, también con tres horas semanales. Por lo tanto, hay un espacio de inserción profesional relativamente estable para los graduados del profesorado en sociología en Buenos Aires.

3. Formación de profesores de Sociología en Brasil

En Brasil, las primeras experiencias de enseñanza de sociología en la educación secundaria comenzaron en el siglo XIX (Oliveira, 2013), pero fue a partir de la década de 1920 que las reformas educativas expandieron la presencia de la sociología en el sistema escolar, convirtiéndola en una asignatura obligatoria para los cursos complementarios, que tenían como objetivo la preparación para ingresar a la educación superior (Meucci, 2011). Sin embargo, los primeros cursos superiores de ciencias sociales se crearon a partir de la década de 1930, y desde el principio, la mayoría de ellos se concibieron como cursos de formación de investigadores y profesores, como en el caso de la Universidad de São Paulo (USP), fundada en 1934, y la Universidad del Distrito Federal (UDF), creada en 1935³. Esto implica afirmar que los primeros docentes de sociología en la educación secundaria eran en su mayoría autodidactas en este campo, sin una formación académica formal en esta área. Guerreiro Ramos fue un crítico ferviente de esta situación, señalando que:

«En Brasil, nuestros autores de compendios, salvo raras excepciones, no tienen una experiencia vivida de los problemas y temas que abordan. Sus textos escolares no son el resultado de una reflexión sobre los temas. A menudo, son el producto de glosas, comparaciones, pastiches y transcripciones de obras extranjeras. Considero que esta deficiencia en la mayoría de nuestros libros escolares se explica por las propias condiciones objetivas del país.

3 El primer curso de ciencias sociales creado en Brasil fue el de la Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), fundada en 1933. Sin embargo, hasta el día de hoy, esta institución solo ofrece el curso de licenciatura.

En su gran mayoría, los profesores brasileños de Sociología han ejercido la cátedra por casualidad. Por lo general, ha sido un factor aleatorio en sus vidas lo que los lleva a ser profesores de Sociología. No se prepararon para ello. Aquí, las cátedras de Sociología no surgieron para consagrar una tradición militante de trabajo pedagógico, como es la norma en todos los países avanzados. Las cátedras aparecieron de manera intempestiva y, en un principio, fueron ocupadas más o menos por personas que, en ese momento, eran en el mejor de los casos aficionados o desconocían por completo los estudios de Sociología. Muchos fueron a estudiar la materia después de ser nombrados profesores; durante algún tiempo, al menos, fueron verdaderos simuladores en sus puestos, aparentando un conocimiento que en realidad no poseían.» (Guerreiro Ramos, pp. 46-47).⁴

Este autodidactismo también predominó en la primera generación de profesores universitarios de Sociología, a pesar de que figuras destacadas como Gilberto Freyre (1900-1987), durante su maestría en historia social en la Universidad de Columbia en la década de 1920, llegó a cursar asignaturas de Sociología, pero no se involucró de manera más directa en el proceso de institucionalización de la Sociología en Brasil⁵. Sin embargo, es importante destacar el papel que figuras como Fernando Azevedo (1894-1974) tuvieron en este proceso, aunque pertenecían a esa generación de profesores autodidactas en el campo de la Sociología. También hubo una participación activa de profesores extranjeros que enseñaron Sociología en Brasil, como Claude Lévi-Strauss (1908-2009) y Roger Bastide (1898-1974), quienes fueron profesores en la USP, y Donald Pierson (1900-1995) en la ELSP.

Es importante mencionar que el proceso de consolidación de las ciencias sociales en la educación superior ocurrió casi simultáneamente con el declive de la Sociología en el currículo escolar, ya que dejó de ser obligatoria en la educación secundaria a partir de la Reforma Capanema, quedando solo de forma residual en el currículo (Oliveira, 2022).

La formación académica en Sociología en Brasil se aleja del modelo predominante en otros países de América Latina, ya que esta disciplina se institucionalizó en la educación superior a través de los cursos de ciencias sociales y no a través de cursos disciplinares. Inicialmente, estos cursos abarcaban las ciencias sociales en su sentido más amplio, con una fuerte presencia de disciplinas relacionadas con la economía, la historia, la psicología social, etc., sin embargo, en la actualidad, la configuración de estos cursos limita la comprensión de las ciencias sociales a la antropología, la ciencia política y la sociología.

4 Traducción del autor de “experiência vivida dos problemas e assuntos de que tratam. Seus textos escolares não são propriamente fruto de meditação dos assuntos. Resultam, com frequência, de glosas, paralelos, pastiches e transcrições de obras estrangeiras. Julgo que essa deficiência da maioria de nossos livros escolares se explica pelas próprias condições objetivas do País. Os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, têm exercido a cátedra por acaso. Ordinariamente, têm sido um fator aleatório em suas vidas o que os leva a ser professor de sociologia. Não se prepararam para tal. Aqui as cátedras de sociologia não surgiram para consagrar uma tradição militante de trabalho pedagógico, como é a regra em todos os países avançados. As cátedras aparecem de modo intempestivo e foram providas, inicialmente, mais ou menos, por pessoas que, no momento, ou eram diletantes, quanto muito; ou desconheciam completamente os estudos de sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram nos seus postos verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam.”

5 No quise decir con eso que Gilberto Freyre no tuvo ningún papel en este proceso, ya que llegó a enseñar sociología en la UDF, dictando uno de los primeros cursos de ciencias sociales creados en Brasil. Sin embargo, su trayectoria intelectual se caracterizó por mantener cierta distancia de una carrera académica más estricta, y fueron bastante puntuales los momentos en los que ocupó cátedras en universidades (Oliveira, 2023).

En la década de 1950 se crearon dos importantes agencias de fomento a la investigación en Brasil: el Consejo Nacional de Investigaciones (*Conselho Nacional de Pesquisas*), actualmente conocido como Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* – CNPq), y la Campaña Nacional de Perfeccionamiento del Personal (*Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal*), actualmente denominada Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES). Ambos organismos desempeñaron un papel central en la consolidación de la investigación en Brasil, incluyendo la investigación sociológica.

El caso académico brasileño también es bastante singular en el sentido de que durante el período de la dictadura civil-militar (1964-1985), hubo un aumento en el número de cursos de ciencias sociales, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Según Liedke Filho (2005), hubo «(...) una creciente institucionalización de la enseñanza de Sociología a nivel de pregrado, especialmente en el período entre 1954 y 1976» (p. 398). A este panorama se suma la Reforma Universitaria de 1968, que permitió el surgimiento de programas de posgrado en el modelo que conocemos actualmente.

En Brasil, la definición de que las ciencias sociales estarían formadas exclusivamente por la antropología, la ciencia política y la sociología está relacionada tanto con el surgimiento de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Ciencias Sociales (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais* – ANPOCS) en la década de 1970, como con el surgimiento de los programas de posgrado, que permitieron un arreglo en el cual la formación disciplinaria se daría en el posgrado (maestría y doctorado), aunque algunos programas también replicaron el modelo interdisciplinario de las ciencias sociales (Oliveira, 2021).

Actualmente, la formación de profesores de sociología se lleva a cabo en los cursos de profesorado en ciencias sociales⁶, cuyos planes de estudio articulan la antropología, la ciencia política y la sociología como ejes formativos principales. Además, puede haber asignaturas complementarias provenientes de diferentes áreas como historia, geografía o psicología, considerando especialmente que los programas de licenciatura y los de profesorado comparten comúnmente varias asignaturas. Sin embargo, siguiendo las resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE), los estudiantes de profesorado en ciencias sociales en Brasil deben tener contacto con el debate educativo desde el inicio de su formación, incluyendo diversas materias provenientes de las Facultades de Educación, además de un mínimo de 400 horas de práctica pedagógica en ciencias sociales.

Destaco que desde la década de 1990 ha ganado impulso el movimiento por la reintroducción de la sociología en el currículo escolar, convirtiéndose en una asignatura obligatoria en todos los grados de la educación secundaria en 2008. Sin embargo, en 2017, con la Reforma de la Educación Secundaria, solo el portugués, las matemáticas y el inglés mantuvieron el estatus de asignaturas obligatorias. Estos cambios en el currículo escolar también impactaron en los programas de formación de profesores de sociología en Brasil, especialmente a través de la expansión de su número de cursos a partir de 2008.

Tomando como ejemplo el profesorado en ciencias sociales de la UFSC, tenemos la siguiente organización curricular en términos de asignaturas obligatorias: Introducción

6 Debemos reconocer que ha habido no solo una expansión en el número de cursos de formación de profesores de sociología, sino también una mayor diversificación de los modelos de formación. En la actualidad, existen profesorados en sociología, e incluso en ciencias humanas con énfasis en sociología, pero sigue predominando el profesorado en ciencias sociales (Oliveira, 2015).

a la Antropología; Introducción a la Sociología; Introducción a la Ciencia Política; Producción de Texto Académico; Teoría Antropológica I; Teoría Sociológica I; Teoría Política I; Práctica de Investigación I; Historia Contemporánea; Teoría Antropológica II; Teoría Política II; Teoría Sociológica II; Epistemología de las Ciencias Sociales; Fundamentos Filosóficos de la Investigación; Teoría Antropológica III; Teoría Política III; Teoría Sociológica III; Teorías de la Educación; Psicología Social; Pensamiento Social Brasileño; Práctica de Investigación II; Métodos y Técnicas de Investigación I; Didáctica B; Psicología Educativa; Economía Política; Optativa 1; Métodos y Técnicas de Investigación II; Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales; Sociología de la Educación; Organización Escolar; Metodología de la Enseñanza de Ciencias Sociales; Optativa 1; Optativa 2; Optativa 3; Optativa 4; Seminario de Investigación I; TCC I (Trabajo de Conclusión de Curso); Prácticas Supervisadas en Ciencias Sociales I; Estudios Afro-Brasileños; Optativa 3; Optativa 5; Optativa 6; Seminario de Investigación II; TCC II; Prácticas Supervisadas II; Optativa 4.

Como se puede observar, el currículo tiene poca flexibilidad en términos de contenidos opcionales, pero cuenta con una fuerte presencia de asignaturas del área de educación. Es importante destacar que en el caso de la UFSC, la asignatura de sociología de la educación es impartida por el propio departamento de sociología y ciencia política, aunque en otras universidades es común que esta asignatura también sea impartida por profesores de las facultades de educación.

4. La formación de profesores de sociología en Uruguay

En Uruguay, la creación de la cátedra de sociología en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, en 1913, marca un hito relevante en la institucionalización de la sociología. Es importante destacar que esta cátedra fue establecida por vía parlamentaria para cumplir con los requisitos de creación de cátedras universitarias y fue respaldada por decreto presidencial. Existe un consenso significativo en la literatura al reconocer que fue con la creación del Instituto de Ciencias Sociales en la Facultad de Derecho en 1958 cuando comenzó a gestarse la institucionalización universitaria de la sociología. En este instituto se reunieron los dos profesores «titulares» de la facultad, Isaac Ganón y Aldo Solari (ambos abogados y vinculados a la masonería y al partido Colorado), así como también gran parte de los miembros del ICS eran originalmente abogados y sociólogos autodidactas. A mediados de la década de 1960, se incorporaron algunos sociólogos recién graduados en el extranjero como «asistentes». Sin embargo, esto aún no se comparaba con el dinamismo institucional y profesional que se estaba produciendo en Buenos Aires, São Paulo e incluso en Santiago en ese momento.

Isaac Ganón asumió la cátedra de sociología en 1944, ya que anteriormente estuvo a cargo de Carlos María Prando (1885-1950) entre 1915 y 1943. Además, Ganón comenzó a dirigir el Instituto de Ciencias Sociales a partir de 1958 y permaneció al frente de esta institución hasta 1968 (Filgueira, 1979). Es destacable que durante el período en que Ganón dirigió el instituto, se produjo una intensa movilización de las ciencias sociales latinoamericanas con la fundación del CLAPCS y FLACSO, siendo esta última la institución responsable de formar la primera generación de sociólogos profesionales uruguayos (De Sierra, 2005). Ganón también formó parte del comité directivo de ambas instituciones

creadas en 1956 y fue el organizador del V Congreso Latinoamericano de Sociología que tuvo lugar en Montevideo en 1959, lo que demuestra la centralidad de su figura en el contexto de la formación incipiente de la sociología en Uruguay.

A partir de 1962, se comenzaron a realizar los Seminarios de Investigación Sociológica en la Facultad de Humanidades y Ciencias, y diez años después del Congreso Latinoamericano en la capital uruguaya, se creó la carrera de sociología en la modalidad de licenciatura, funcionando en ese momento en la Facultad de Derecho. A partir de ese período, es importante destacar que, en el caso de Uruguay, el advenimiento de la dictadura implicó el cierre del Instituto de Ciencias Sociales, al mismo tiempo que se introdujo la sociología en el currículo escolar, lo cual puede parecer contradictorio.

A pesar de que la sociología se incluyó en el Bachillerato⁷ en 1963, es en 1977 donde se encuentra el «mito fundador» de la sociología en la educación secundaria uruguaya, ya que hasta entonces su enseñanza estaba a cargo de licenciados en filosofía, y con el «nuevo plan» de 1977 esta disciplina pasó a ser responsabilidad de los egresados del profesorado en derecho, sociología, educación moral y cívica. Según Fernández (2018, pp. 54):

«En esta etapa aparece el profesorado de Sociología unido al profesorado de Derecho y Educación moral y cívica (Plan 77) es en esta etapa donde se ubica el origen del mito fundante del «deber ser», cuando se incorpora la Sociología en la Educación Media con un contenido moral (moralizador) reforzando la tradición normalizadora/disciplinadora».

Así, la dictadura, al mismo tiempo que dificultaba las actividades de investigación a nivel universitario, también introdujo la sociología en el currículo escolar, vinculándola a la idea de disciplina de «orden social». Observamos, por lo tanto, un proceso que parece ser inverso al caso brasileño, marcado por la expansión numérica de los cursos de ciencias sociales y el surgimiento de programas de posgrado durante la dictadura, mientras que la sociología estaba ausente en los planes de estudio regulares (Oliveira, 2013).

Es solo con el fin de la dictadura que las ciencias sociales logran reorganizarse en Uruguay, con la fundación de la Facultad de Ciencias Sociales en 1991, que incluye a partir de ese año la carrera de sociología (licenciatura) y su departamento, siendo Alfredo Errandonea (1912-1996) el primer director, quien también había sido director del Instituto de Ciencias Sociales entre 1968 y 1970, y fue responsable de la creación del curso de sociología a fines de la década de 1960. En este período, se aceleró la recomposición de la sociología en el país, con la fundación en 1997 del Colegio de Sociólogos del Uruguay y, al año siguiente, la creación del programa de maestría en sociología en la Universidad de la República, y recién en 2005 se estableció el programa de doctorado en el área.

La formación de profesores en Uruguay, a diferencia de lo que ocurre en Brasil y Argentina, se lleva a cabo de manera separada de la formación universitaria, ya que se considera que la formación docente corresponde a los Institutos de Formación de Profesores. En la primera mitad del siglo XIX, se difundieron en Uruguay las «Escuelas Normales», con una en cada provincia a partir de 1827. Sin embargo, con la fundación en 1949 del IPA, el proceso de formación de profesores se profesionaliza en el país, siendo Antonio Grampone (1893-1965) su primer director, quien había sido profesor del Instituto Normal de Señoritas y también de la Facultad de Derecho de la UDELAR.

⁷ La educación secundaria en Uruguay está compuesta por dos ciclos de tres años. El primer ciclo es de carácter general y corresponde a la parte final de la escolarización obligatoria. El segundo ciclo es conocido como bachillerato y tiene un carácter preparatorio para los estudios universitarios. Este segundo ciclo está dividido en áreas de conocimiento. El bachillerato no es obligatorio en cuanto a los estudios que se eligen, y la sociología se encuentra ubicada en el segundo año del bachillerato de ciencias sociales y humanidades.

Aunque de manera diferente a lo que sucedió en la UDELAR, el IPA también se vio afectado por la dictadura, siendo uno de los impactos más directos el llamado «plan de 1977», que redujo la formación de profesores a tres años. Esta situación, con una formación acelerada de profesores, persistió hasta el plan de 1986, cuando la formación se extendió a cuatro años.

A partir de 1985, se estableció en Uruguay la llamada Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), encargada de la gestión del sistema educativo en sus diversos niveles, incluida la formación de profesores. La reproducción de este modelo también ha sido objeto de críticas, como señala Marrero (2010), quien argumenta que la formación de profesores en Uruguay ocurre de manera separada de los centros de producción de conocimiento (universidades).

En el caso específico de la formación de profesores de sociología, desde la década de 1970 se llevaba a cabo en conjunto con la formación en derecho y educación moral y cívica, donde la sociología desempeñaba un papel secundario. Según señala Fernández (2018) en su investigación, los diferentes planes de estudio de 1977, 1986, 1997 y 2005 mantuvieron una formación conjunta entre sociología y derecho, lo que, según la mencionada investigación en entrevista, implicaba una formación centrada principalmente en el derecho.

A partir de 2008, la sociología comenzó a contar con un plan de estudios autónomo en el IPA, algo que se mantuvo hasta 2023, cuando entró en vigor un nuevo plan que nuevamente articula la sociología y el derecho⁸. El plan de estudios de la licenciatura en sociología consta de las siguientes asignaturas distribuidas a lo largo de cuatro años: 1) Teoría Social I, Cambios y Permanencias en las Sociedades Actuales, Sociología del Espacio y del Tiempo, Introducción a la Didáctica; 2) Teoría Social II, Procesos Económicos Contemporáneos, Sociología del Trabajo y del Ocio, Didáctica + Práctica Docente; 3) Teoría Social III, Política, Estado y Ciudadanía, Identidad Cultural y Comunicación, Derechos Humanos, Didáctica II + Práctica Docente; 4) Sociología de Uruguay y la Religión, Teoría de los Métodos Sociológicos, Familia, Género y Relaciones Amorosas, Didáctica III + Práctica Docente.

Es, por lo tanto, a partir del plan de 2008 que se establece una formación disciplinaria en sociología, que se considera mínimamente suficiente para la enseñanza de esta ciencia. En cualquier caso, aquellos que han transitado entre el IPA y la Facultad de Ciencias Sociales reconocen un mayor nivel de profundización teórica en esta última, lo que reflejaría las diferentes finalidades que tienen estos cursos. También es válido mencionar que los profesores formados exclusivamente en sociología perdieron el derecho de enseñar asignaturas de «educación cívica», que pasaron a ser impartidas exclusivamente por los egresados del profesorado en derecho.

8 Nuestro análisis se basa en el plan de estudios de 2008, teniendo en cuenta que actualmente todavía hay estudiantes cursando ese currículo, que sigue vigente. Cabe mencionar que el plan de estudios de 2023 aún no ha formado a ningún estudiante y aún no ha sido completamente implementado.

5. Una comparación entre los modelos de formación de profesores de sociología en el Cono Sur

Como pudimos observar en el breve resumen presentado, tanto la presencia de la sociología como la formación de profesores en esta área son sustancialmente diferentes en los tres países, a pesar de la circulación y el intercambio intelectual, especialmente entre Argentina y Uruguay. También quiero destacar el hecho de que, en Brasil, la sociología escolar no corresponde a la sociología académica, ya que refleja la formación interdisciplinaria existente en ese país, que incorpora conocimientos de antropología y ciencia política.

Para ayudar al lector a comprender mejor las diferencias existentes entre los tres países, presento una tabla comparativa resumida:

Tabla 1.
Modelos de formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay

País	Presencia de la sociología en la educación secundaria	Modelo de formación de profesores	Relación con las demás ciencias sociales en la formación en sociología
Argentina	La sociología está presente como materia obligatoria en la orientación ciencias sociales/humanidades en algunas provincias	Es necesario realizar una licenciatura en sociología primero, luego se cursan asignaturas complementarias en la misma institución para obtener el título de profesor	Hay un ciclo común en el primer año que se comparte con otras carreras en ciencias sociales
Brasil	La sociología está presente en la formación general de la educación secundaria, con variación de carga horaria en cada estado, además de una mayor presencia en la orientación de ciencias humanas ("novo ensino médio")	Los cursos están separados, pero con una formación teórica y metodológica en común, desde el inicio del curso el estudiante tiene contacto con las asignaturas del área de didáctica	La formación en sociología se realiza de manera interdisciplinaria, teniendo el estudiante contacto con las teorías y métodos de la antropología y la ciencia política de manera concurrente con la sociología
Uruguay	La sociología está presente como materia obligatoria en la orientación ciencias sociales y humanidades en todo el país	Los profesores se forman en una institución distinta a aquella que forma a los licenciados en sociología, teniendo un plan de estudios propio	Hay una formación más disciplinar, sin compartir un plan de estudios común con otras carreras en ciencias sociales, aunque comparten asignaturas del campo de la educación y la didáctica con otros cursos de formación de profesores

Fuente: Elaboración propia

Considerando este cuadro comparativo, me gustaría examinar en mayor profundidad los dos últimos aspectos, ya que no será objeto de análisis en este artículo la presencia de la sociología en el currículo escolar de los tres países, pues esto se alejaría del objetivo de este artículo⁹.

Es innegable que históricamente existe una jerarquía simbólica entre el título de licenciado (orientado a la investigación) y de profesor (orientado a la enseñanza) (Moraes, 2003), lo cual se refleja en la forma en que estos cursos se relacionan de manera distinta en cada contexto nacional.

El caso brasileño es aquel en el que existe un mayor diálogo entre la formación de sociólogos y la formación de profesores de sociología, ya que garantiza la existencia de un plan de estudios propio para los profesores, aunque compartiendo una formación común con los licenciados. Tanto los profesores como los licenciados cursan las mismas asignaturas teóricas y metodológicas en las universidades que ofrecen ambos programas, y los estudiantes que completan un programa pueden volver a inscribirse y validar todas las asignaturas cursadas. Cabe destacar que en muchas universidades las Facultades de Educación son responsables de la didáctica y la práctica, aunque en algunos casos son los Departamentos de Ciencias Sociales/Sociología los responsables de esta formación. Por lo tanto, podemos comprender que, a pesar de la persistencia de las jerarquías simbólicas entre el profesorado y la licenciatura en Brasil, existe una mayor articulación entre ambas formaciones, lo que garantiza un plan de estudios propio para el programa de formación de profesores de sociología. Por último, cabe destacar la creación en Brasil del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en 2007, y en 2018 se creó el Máster Profesional de Sociología en la Red Nacional (PROFSOCIO), dirigido a profesores de sociología.

En Argentina, por otro lado, la formación de profesores de sociología es complementaria a la formación de sociólogos. En rigor, se podría decir que el programa de formación de profesores de sociología no tiene un currículo propio, sino que solo existe una complementación pedagógica que habilita al sociólogo a enseñar sociología en la educación secundaria. Es importante tener en cuenta también que los profesores de sociología están habilitados no solo para enseñar esta disciplina en la educación secundaria, sino también otras disciplinas relacionadas que estén presentes en el currículo escolar. También es destacable en el caso argentino que en algunas provincias donde la sociología está presente en el currículo escolar (como Santa Fe), no existe una carrera de profesorado en sociología, sino solo el título de licenciatura, y la enseñanza de esta disciplina está a cargo de graduados de la carrera de profesorado en historia u otras ciencias sociales (Oliveira, 2019b). Este modelo de formación secuencial también se aplica en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, donde todas las carreras tienen tanto el título de licenciatura como de profesorado, y cada una de ellas cuenta con profesores responsables de la didáctica específica de la carrera.

Por último, en el modelo uruguayo hay una completa separación entre la formación de profesores y de sociólogos, con currículos y ofrecimientos en instituciones diferentes. Según profesores egresados del IPA, en muchos casos cuando realizan cursos de teoría sociológica en esta institución y tratan de revalidarlos en la UDELAR para seguir una carrera como sociólogos, no son aceptados (Oliveira, 2019c). Esta relación apunta no solo a una separación total entre los dos programas, sino también a un claro establecimiento de jerarquía entre ellos, entendiendo que la formación de sociólogos es algo

⁹ Para aquellos interesados en este debate, se recomienda consultar el trabajo de Cuestas (2020).

totalmente distinto de la formación de profesores de sociología. También se puede interpretar este fenómeno como una mayor autonomización de la formación docente en el modelo uruguayo, estableciendo una mayor proximidad no con la carrera de sociología, sino con otras carreras de formación docente. En este contexto, los debates sobre didáctica y práctica ganan mayor visibilidad, especialmente en comparación con la situación en Argentina.

En cuanto a la interdisciplinariedad, también es interesante notar que seguimos la misma escala, siendo Brasil el país con un modelo de formación de profesores de sociología más interdisciplinario. El curso de ciencias sociales originalmente tenía una concepción más amplia de las ciencias sociales, que con el tiempo se fue modificando y resultó en un modelo que integra la antropología, la ciencia política y la sociología. Se observa que la literatura sobre la didáctica de las ciencias sociales en la escuela se concentra en historia y geografía (Gómez-Carrasco *et al* , 2019), sin embargo, la concepción de ciencias sociales en la educación superior brasileña se aleja de la comprensión restringida que normalmente se encuentra en la educación secundaria de muchos países (historia y geografía), y también de la concepción más amplia presente, por ejemplo, en Argentina cuando se refiere a la Facultad de Ciencias Sociales. Como consecuencia de esta concepción interdisciplinaria particular, la sociología escolar en este país también se vuelve interdisciplinaria, reflejando así la formación de sus profesores.

En el caso argentino, la interdisciplinariedad se garantiza en el ciclo común del primer año, que es compartido por otros cursos de la misma facultad. Se debe tener en cuenta que las ciencias sociales en la UBA implican una concepción distinta de las que existen en los cursos brasileños, ya que incluyen otras ciencias y programas, pero excluyen la carrera de antropología, que se encuentra en la Facultad de Filosofía y Letras. Por lo tanto, el primer año se enfoca en un diálogo interdisciplinario, principalmente con la economía y la ciencia política, pero luego se estrecha hacia un enfoque cada vez más disciplinario. Curiosamente, a pesar de que la carrera de historia también se encuentra en la Facultad de Filosofía y Letras, hay un espacio importante para las disciplinas de historia en la formación de sociólogos y, por lo tanto, de profesores de sociología en Argentina. También es destacable el mayor espacio otorgado a los componentes electivos en la UBA, lo que permite una mayor diversificación temática.

El curso del IPA es el que se presenta como más disciplinario, ya que las asignaturas que no son estrictamente sociológicas están vinculadas a la didáctica y a las prácticas, lo que refleja la estructura enfocada exclusivamente en la formación de profesores. Es importante mencionar que históricamente el curso de formación de profesores de sociología en Uruguay estuvo fuertemente vinculado al derecho, de modo que a partir de 2023 el IPA volvió a ofrecer esta formación conjunta, pero reformulada, dando mayor espacio a la formación en sociología. Considerando este escenario, podemos decir que, con la implementación gradual del plan de 2008, el curso de formación de profesores de sociología del IPA se convertirá en un curso interdisciplinario.

Por último, es importante enfatizar que los cursos de formación de profesores en esta región también se vieron afectados por la expansión del acceso a la educación secundaria, como indican los estudios de Ruiz *et al* (2013).

6. Consideraciones Finales

A pesar de la diversidad de instituciones de educación superior en el Cono Sur, en este trabajo hemos analizado, a través de tres instituciones, cómo se organizan los cursos de formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay. A través de las síntesis presentadas, se puede observar cómo el proceso de institucionalización de la sociología fue diferente en los tres países, lo que implicó diferentes momentos para la creación de los programas universitarios que forman profesores de sociología.

También se han hecho indicaciones sobre la situación de la sociología en el currículo escolar de los tres países, cada uno con una situación bastante única. A través del análisis de la literatura internacional sobre el tema, se puede observar que la sociología tiende a ocupar un lugar periférico en el currículo escolar, limitándose a ser enseñada como contenido opcional en la educación secundaria en la orientación de ciencias sociales/humanidades (Oliveira, 2014). En los países del Cono Sur, a pesar de las diferencias existentes, se puede percibir el reconocimiento de cierta relevancia de la disciplina en estos sistemas educativos, con cierta consistencia en su presencia, lo que puede relacionarse con la percepción de que la sociología es una disciplina necesaria para comprender las sociedades en proceso de modernización.

En resumen, se buscó realizar una comparación entre los tres modelos, demostrando cómo en algunos casos la formación de profesores de sociología puede acercarse más a la formación de sociólogos, mientras que en otros contextos puede distanciarse. Del mismo modo, esta formación puede seguir un modelo más interdisciplinario o más disciplinario, aunque incluso el modelo considerado más disciplinario (IPA) está experimentando cambios en la actualidad, volviéndose más interdisciplinario. Al final, se puede tener la impresión de que la formación de profesores de sociología siempre requiere cierto grado de interdisciplinariedad, variando en qué disciplinas se realiza esa interdisciplinariedad y en qué medida.

7. Referencias

- Alves, E. M. S. y Costa, P. R. S. M. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista brasileira de história da educação*, 6(2 [12]), 31-52.
- Beigel, F. (2009). La Flacso chilena y la regionalización de las ciencias sociales en América Latina (1957-1973). *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 319-349.
- Blois, J. P. (2009). Sociología y democracia: la refundación de la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (1984-1990). *Sociohistórica*, (26), 111-150.
- Blois, J. P. (2022). O CLAPCS e o desenvolvimento das ciências no Rio de Janeiro. *Caderno CRH*, 34: 1-18. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.35026>
- Blois, J. P. (2018). *Medio siglo de sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Eudeba.
- Bodart, C. D. N. y Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28, 123-145. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>

- Cuestas, P. (2020). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología*, (23), 1-12.
- De Sierra, J. (2005). Social sciences in Uruguay. *Social Sciences Information sur les Sciences Sociales*, 44, 2-3. <https://doi.org/10.1177/0539018405053295>
- Emiliozzi, S. y Unzué, M. (2021). Mercado laboral local y demandas de internacionalización de doctores (as) en ciencias sociales en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1143-1166.
- Fernández, D. S. (2018). *La enseñanza de la Sociológica: entre contradicciones y armonías*. Dissertação (Maestría en Educación, Sociedad y Política), Faculdade de Ciências Sociais, Montevideu.
- Filgueira, C. A. (1979). 25 anos de Sociologia uruguaia. En: D. Camacho. (Ed.). *Debates sobre a teoria da dependência* (591-638). São José da Costa Rica: Editorial Universitária Centroamericana.
- Germani, A. A. (2004). *Gino Germani. Del antifacismo a la sociología*. Buenos Aires, Taurus.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Lamarra, N., Mollis, M. y Dono Rubio, S. (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista española de educación comparada*. (11), 161-187.
- Liedke Filho, E. D. (2005). A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, 376-437. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200014>
- Lippe Oliveira, L. (2005). Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. *Sociologias*, 14, 110-129. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200006>
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *Revista Argentina de Educación Superior*, (2), 111-133.
- Miceli S. (1989). Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. En S. Miceli (Ed.). *História das ciências sociais no Brasil* (72-110). São Paulo: Editora Vértice/ Idesp/Finep, 1989.
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, 15, 5-20. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>
- Pereyra, D. E. (2007). Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA: Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 153-159.

- Pereyra, D. E. (2017). Notas sobre la crisis de la sociología argentina: Formación y desarrollo profesional en cuestión. *Revista de la Carrera de Sociología*, 7 (7), 96-129.
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; Fapesp.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35 (1), 179-189. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>
- Oliveira, A. (2014). Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais. *Educação e Realidade*, 39(01), 11-16.
- Oliveira, A. (2015). Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Revista Política & Sociedade*, 14 (31), 39-62. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p39>
- Oliveira, A. (2019a). Arthur Ramos (1903-1949), chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO. *Antropolítica: revista contemporânea de antropologia*, (47), 371-389. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2019.oi47.a42068>
- Oliveira, A. (2019b). O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Revista Tomo*, 393-418. <https://doi.org/10.21669/tomo.voi34.9717>
- Oliveira, A. (2019c). O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. *Revista Política & Sociedade*, 18 (41), 261-279. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p261>
- Oliveira, A. (2021). A Sociologia como uma Ciência Social no Brasil. *Estudios Sociales*, (60), 125-141. <https://doi.org/10.14409/es.v60i1.8130>
- Oliveira, A. (2022). La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 116-130. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.116-130>
- Oliveira, A. (2023). *Gilberto Freyre & a Educação*. Recife: Editora Massangana.
- Ruiz, G., García, M. V. y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*. (21), 221-248. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621>
- Trindade, H. (2018). “Disciplinarização” e construção institucional da sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina. *Sociologias*, 20, 210-256. <https://doi.org/10.1590/15174522-020004707>



O papel do estágio na formação de professores da educação básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês

El papel de las prácticas en la formación del profesorado de educación básica: análisis comparativo entre la BNC-Formação y el modelo francés

Eliana Mariano Carvalheira*;
Almir Martins Vieira**;
Jose Alberto Carvalho dos Santos Claro***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38160

Recibido: 4 de septiembre de 2023
Aceptado: 3 de noviembre de 2023

*ELIANA MARIANO CARVALHEIRA: Professora da Universidade Paulista (UNIP), Brasil Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. **Datos de contacto:** e-mail: marianorrosa@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/610015768732652>

ALMIR MARTINS VIEIRA: Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Datos de contacto: e-mail: almir.vieira@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/429864211341453>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-3976>

***JOSE ALBERTO CARVALHO DOS SANTOS CLARO: Professor Adjunto Classe C Nível IV de Administração, com Dedicção Exclusiva, na UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, IMar - Instituto do Mar. Orientador PIBIC-CNPq e Monitoria. Pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Cidades Inteligentes (UNIFESP). Professor credenciado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar (Mestrado) em Ciência e Tecnologia do Mar do Campus Baixada Santista). Atualmente em estágio de pós-doutoramento na ECA-USP, sobre Cidades Hospitalares. Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Santos (1992), mestrado em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (1998) e doutorado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Tenho experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, posicionamento digital, criatividade e inovação, organizações, marketing, consumidor, educação continuada, consumo, sustentabilidade, sociedade e o mar, e comunicação científica. Experiência docente desde 1996 em cursos de graduação, especialização e mestrado. Experiência como consultor e gestor. Foi coordenador geral de pós-graduação (equivalente pró-reitora), de programa de mestrado em Administração e editor de revistas científicas. A partir de 2007 exerce o cargo de Diretor de Relações Institucionais do IMPACTO - Instituto Metropolitano de Pesquisas Acadêmicas e Consultoria Técnico-Operacional. Avaliador ad-hoc do INEP-MEC desde 2002, CEE-SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) desde 2013 e do SINAES (Costa Rica) desde 2018. Parecerista de Agências de Fomento: MEC e CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq (Organizações, Administração e o Mar: Desafios Estratégicos, Sustentabilidade e Inovação). Pesquisador Visitante da PUC-SP e ISVOUGA (Portugal) e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Competitividade e Estratégia Internacional, na linha de pesquisa Estratégia e Competitividade. Líder do Grupo de pesquisa (CNPq) Organizações, Administração e o Mar: Desafios Estratégicos, Sustentabilidade e Inovação. Exerceu o papel de Editor da Revista Organizações em Contexto - ROC (QUALIS CAPES B2 - 2011 a 2014). Orientador Bolsista de Agentes Locais de Inovação (ALI) pelo CNPq e SEBRAE (Santos e São Paulo-Centro) modalidade Bolsista de Extensão no País do CNPq - Nível A (01/10/2012 a 30/09/2014). Perito ad hoc do Tribunal Regional do Trabalho Segunda Região São Paulo. Voluntário em várias organizações do terceiro setor, atualmente Diretor de Comunicação da Casa da Esperança de Santos. Ex-Presidente do Rotary Club de Santos e da Fundação de Rotarianos de Santos.. **Datos de contacto:** E-mail: albertoclaro@albertoclaro.pro.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-3976>

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o papel das atividades de estágio na formação de professores da educação básica, tomando por base as propostas vigentes nas políticas educacionais do Brasil e da França. O desafio assumido parte da análise da Resolução CNE/CP N°2/2019 (Brasil, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), elaborando comparação analítica ao modelo francês de formação de professores. Na França, a formação de professores, desde 2019, é realizada no INSPÉ, em nível de mestrado, segundo o que propugna a Lei n° 2019-791 (“escola de confiança”). Adotou-se a abordagem qualitativa, com os procedimentos da pesquisa documental. Para a análise dos dados obtidos e sua interpretação, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Com base nos resultados obtidos, pode-se perceber que Brasil e França sofrem influência dos modelos neoliberais nas políticas de formação de professores, com destaque para a relação entre a teoria e prática no estágio e na formação em universidades. Destaca-se também a escola como local privilegiado de formação; o papel do professor-formador na escola. Em decorrência de tais achados é possível inferir que a reflexão sobre o modelo francês de formação de professores amplia teoricamente o conhecimento sobre as questões de estrutura e de organização da formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; estágio; BNC-Formação; profissionalização docente

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de las actividades de pasantía en la formación de profesores de educación básica, a partir de las propuestas actuales en las políticas educativas de Brasil y Francia. El desafío asumido forma parte del análisis de la Resolución CNE/CP N°2/2019, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado para la Educación Básica y estableció la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação), elaborando una comparación analítica con el modelo francés de formación docente. En Francia, la formación del profesorado, desde 2019, se lleva a cabo en INSPÉ, a nivel de maestría, de acuerdo con lo que defiende la Ley No. 2019-791 ("escuela confiable"). Se adoptó el enfoque cualitativo, con los procedimientos de la investigación documental. Para el análisis de los datos obtenidos y su interpretación, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Con base en los resultados obtenidos, se puede ver que Brasil y Francia están influenciados por modelos neoliberales en las políticas de formación docente, con énfasis en la relación entre teoría y práctica en la pasantía y en la formación en las universidades. La escuela también se destaca como un lugar privilegiado de formación; El papel del profesorado-formador en la escuela. Como resultado de estos hallazgos, es posible inferir que la reflexión sobre el modelo francés de formación docente teóricamente amplía el conocimiento sobre los problemas de estructura y organización de la formación docente.

Palabras clave: formación del profesorado; pasantía; BNC-Formação; Profesionalización docente

1. Introdução

A qualidade da formação de professores é fundamental para a qualidade da educação, uma vez que os professores são a chave para melhorar os resultados educacionais (Tsakalerou, 2015, Brasil, 2019b). A formação docente é influenciada pelas políticas educacionais e legislação, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em cursos superiores de Pedagogia. A Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) alinha a formação docente com as dez competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Sanchez & Vieira, 2020), visando qualificar os professores a implementar essas competências em sala de aula.

As escolas têm enfrentado diversas dificuldades para cumprir seu objetivo de preparar os indivíduos para a sociedade devido às mudanças no cenário atual, panorama que afeta diretamente a formação de professores (Alves, 2018; Charlot, 2005). A formação de professores é reconhecida como essencial para a qualidade da educação pelas políticas públicas educacionais nacionais e internacionais, como a Agenda 2030 da ONU (Maués & Costa, 2020). A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), apontou a educação como elemento crucial para o crescimento econômico dos países, propondo a formação do cidadão global. Por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem realizado pesquisas para verificar a atuação dos professores, de modo a torná-los mais eficazes, em trabalho conjugado com o Banco Mundial (BM). No entanto, a formação de professores no Brasil, sob a influência de organismos internacionais, resultou em um empobrecimento da formação, com destaque para a prática em detrimento da teoria e a mobilização de saberes exigidos pela lógica do capital (Maués & Costa, 2020).

Sanchez e Vieira (2020) apontam que a formação de professores no Brasil enfrenta problemas relacionados à adequação e qualidade da formação superior. Gatti (2019) destaca a insatisfação com as políticas e práticas formativas atuais, incluindo desprofissionalização, precarização e falta de articulação entre formação inicial e continuada, inserção profissional e condições de trabalho. As críticas também se direcionam à frágil articulação entre conhecimento específico e pedagógico e entre universidades e escolas. Embora tenham sido implementadas medidas e programas, o retorno ainda não foi suficiente para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

A ONU apresenta a educação como um fator importante para o crescimento econômico dos países e promoveu os Objetivos do Milênio em 2000 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em 2015. Diante desse cenário, surgem questionamentos sobre a formação de professores no Brasil, como a concepção de formação expressa na BNC-Formação, os saberes que o docente deve dominar e os fatores que influenciam as políticas de formação docente. Assim, problematizar a formação docente é essencial para compreender e agir conscientemente e contribuir para uma visão mais clara sobre os processos envolvidos na educação (Gatti, 2019).

Campos (1999) destaca três características das reformas na formação de professores em países como Portugal, Espanha, Islândia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido: a reflexão das transformações sociais, econômicas e políticas; a racionalização na operação dos sistemas educacionais e a importância de órgãos de cooperação internacional. A autora apontou que esses aspectos também foram comuns às mudanças

nas políticas educacionais no Brasil, onde as transformações econômicas criaram novas demandas para o sistema educacional e houve esforços para introduzir maior racionalidade e produtividade.

Diante do panorama apresentado, este estudo apresenta a formação de professores na França como um exemplo para a reflexão sobre a formação de professores no Brasil. Um grupo de professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) dos campi de Assis e Marília realizou um estudo na École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), na Universidade de Cergy-Pontoise na França, em 2019, realçando a importância de conhecer a experiência francesa na formação de professores para repensar a formação de professores na UNESP. O estudo destacou a articulação entre teoria e prática, a organização dos estágios, o papel da universidade e da instituição concedente do estágio, as atividades dos estagiários e o uso de novas tecnologias de ensino na formação de professores na França (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

O estágio profissionalizante na ÉSPÉ foi destacado como fundamental na formação de professores, devido ao acompanhamento dos estagiários e sua responsabilidade plena na turma. Isso permitiu a integração consistente entre ensino e pesquisa, aprendizado em sala de aula, estudos e espaço escolar, favorecendo a análise profissional (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

A França busca uma revolução no ensino escolar desde a criação da ÉSPÉ, com o objetivo de refundar a escola para torná-la justa e exigente para todos. Além de um projeto educativo, a refundação da escola prevê um projeto de sociedade que responda aos grandes desafios enfrentados pelo país, incluindo melhorar a formação da população, combater o desemprego juvenil e reduzir as desigualdades sociais (EDUPROS; FRANÇA, 2019). Esse esforço financeiro e humano sustenta-se em uma concepção de cidadania e República, na qual os alunos recebem um ensino laico e emancipatório que melhora o potencial de crescimento do país (Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019).

Em 2019, a ÉSPÉ passou a se chamar INSPÉ após a aprovação da lei n.º 2019-791 de 26 de julho de 2019 “por uma escola de confiança” na França. Com a mudança, o Ministério da Educação adquiriu a organização da formação de professores e incluiu o termo “Nacional” no nome (EDUPROS; FRANÇA, 2019). A análise do modelo francês de formação de professores pode contribuir para a reflexão sobre os modelos de formação de professores no Brasil, que também buscam aliar teoria e prática em estágios de observação e prática orientada, visando a entrada progressiva dos alunos na docência (Carvalho; Brocanelli; & Silva, 2019).

A trajetória da formação de professores no Brasil no século XX foi influenciada por contribuições da perspectiva do movimento pela profissionalização do ensino, tendo como base a influência francesa e canadense, especialmente em relação à epistemologia da prática, de acordo com Souza Neto, Cyrino e Borges (2019).

Portanto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: que elementos presentes na formação de professores para a educação básica na França podem contribuir para reflexão sobre os processos formativos brasileiros, levando em conta o papel das atividades de estágio?

Em um contexto de busca de elementos para se repensar a formação de professores para a educação básica no Brasil, esta pesquisa tem por objetivo identificar os fundamentos que podem contribuir para avanços nos processos de formação de professores para a educação básica, buscando provocar eventual ressignificação dos modelos formativos brasileiros.

Na década de 1990, a pesquisa comparada em Educação cresceu na América Latina, impulsionada pelos organismos internacionais – tal como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) - que promoveram reformas educacionais na região e produziram conhecimento para regular e governar. A educação comparada utilizou quadros comparativos de políticas de diferentes países da região e evidências favoráveis para aumentar a legitimidade das propostas. As comparações regionais e internacionais despertaram o interesse dos governos pelas políticas de sucesso em outros países (Krawczyk, 2013). A OCDE é uma das principais defensoras da educação baseada em competências, cujo modelo foi adotado no Brasil pela BNCC e pela BNC-Formação. Esse modelo é criticado por ser objetivista, no qual alunos e professores são considerados meros receptores de modelos educacionais criados por especialistas. Além disso, o currículo é voltado para atender às necessidades do mercado e é produzido por grandes organizações (Reis e Gonçalves, 2020).

2. Percurso Metodológico

A postura metodológica adotada para este estudo assume um panorama qualitativo, com perspectiva comparativa. Assim, adotou-se a proposta de pesquisa comparada proposta por Adamson e Morris (2014), levando em conta dado cenário educacional a partir de seu contexto em âmbito social, como também político e econômico. Ainda como argumento para desenvolver um estudo comparativo, vale mencionar a posição de Ducoing-Watty e Rojas-Moreno (2017), ao defenderem que, ao se elaborar uma pesquisa comparativa no campo educacional, deve-se levar em conta atores como governo e organismos supranacionais, além de políticas e modelos concernentes à educação em realidades locais distintas. No caso deste estudo, conforme mencionado anteriormente, foram considerados os contextos do Brasil e da França.

Considerando o material utilizado como fonte de investigação, pode-se considerar que o presente trabalho se trata de uma pesquisa documental. A pesquisa documental compreende um intenso exame de diversos materiais que ainda não sofreram algum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações, chamados de documentos. Ela se propõe a produzir novos conhecimentos, construir novas formas de compreensão dos fenômenos e ainda conhecer as formas como esses fenômenos têm se desenvolvido (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015).

Na pesquisa documental, os documentos devem ser considerados como dispositivos comunicativos que possuem uma intencionalidade, construídos para atender a determinadas finalidades. O contexto em que os documentos foram produzidos deve ser examinado, levando em consideração a conjuntura política, econômica, social e cultural (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015; Cellard, 2008; Silva *et al.*, 2011).

Silva *et al.* (2011) destacam que a pesquisa documental não carrega apenas uma concepção filosófica de pesquisa, podendo ser utilizada em abordagens tanto positivistas quanto compreensivas. A abordagem qualitativa enfatiza o valor das informações geradas a partir de um olhar crítico das fontes e a análise qualitativa dos dados é preferida, pois permite a compreensão dos objetos e acontecimentos em seu contexto (Bodgan e Biklen, 2013).

Para Bardin (2021), a análise documental pode ser definida como um conjunto de operações que objetivam representar o conteúdo de um documento de uma maneira diferente da versão original, visando facilitar, em um estado posterior, sua consulta e referência.

Este trabalho tomou por base documentos que orientam a formação de professores na educação básica, incluindo a Resolução CNE/CP Nº 2/ 2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o Decreto francês de 01 de julho de 2013 sobre competências profissionais para o ensino, o Decreto francês de 28 de maio de 2019 que estabelece o enquadramento nacional da formação de mestrado em ensino e educação, e a Lei francesa nº 2019-791 de 26 de julho de 2019 para uma escola de confiança. Estes documentos apresentam diretrizes para a formação de professores na educação básica em cada país.

Nesta pesquisa, a inferência foi utilizada para analisar e interpretar os dados obtidos, sendo considerada como um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação dos textos (Bardin, 2021). Por meio da inferência, foram captados os conteúdos manifestos e latentes contidos no material analisado, visando obter uma relevância teórica para o procedimento de análise de conteúdo (Silva & Fossá, 2015; Franco, 2018). A inferência proporcionou a comparação entre os documentos explicitados, permitindo uma análise mais precisa e coerente.

3. Formação de Professores: Desafios Contemporâneos

3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais 2015

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi estabelecida pelo Parecer CNE/CP Nº2/2015, publicado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Pleno em 2015. Segundo o documento, esforços foram empreendidos no Brasil para garantir maior organicidade entre as políticas, programas e ações direcionados à formação de professores nas últimas décadas. O Parecer destaca a necessidade de consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, ocorrendo em colaboração entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino. Além disso, o documento estabelece que a formação de professores deve ter qualidade, articulando teoria e prática, com base em conhecimentos científicos e didáticos e reconhecendo a importância das instituições de educação básica na formação dos profissionais do magistério (Brasil, 2015).

A presença da pesquisa na formação de professores foi defendida por André (2001), ao propor o uso da metodologia investigativa nos currículos de formação de professores, que, segundo a autora, viabilizaria a participação dos alunos-professores em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa teria fins didáticos, desempenhando um papel mediador no preparo de professores para sua atuação em sala de aula. Ela propiciaria ao futuro professor, o acesso aos conhecimentos científicos do campo específico de conhecimentos, e poderia levar o aluno a incorporar uma postura investigativa contínua em sua prática profissional (André, 2001). De acordo com Gatti (2019), a Resolução CNE/CP Nº2/2015 (Brasil, 2015) busca uma concepção de docência como base para a construção de projetos de formação de professores, considerando-a como uma ação educativa intencional e metódica que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, além de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, sempre em diálogo com diferentes visões de mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 destacaram a importância das instituições de educação básica como espaços para formação de professores (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016). O estágio foi apontado como um elemento crucial para essa formação, permitindo a integração entre teoria e prática (Souza Neto *et al.*, 2016). Além disso, os cursos formadores de docentes devem considerar as diferentes dimensões envolvidas na ação pedagógica e contribuir para o desenvolvimento profissional do magistério (Souza Neto *et al.*, 2016).

Gatti (2019) destacou que a duração dos cursos de licenciatura em quatro anos, divididos em oito semestres, é um ponto inovador na Resolução. Essa extensão de tempo permitiria que os estudantes de licenciatura amadurecessem suas aprendizagens e aprofundassem seu conhecimento em metodologias de ensino, fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não seria possível em um tempo mais curto. O tempo de formação mais longo também ajudaria os estudantes a desenvolverem autonomia profissional, superando abordagens prescritivas. A abordagem interdisciplinar, através de metodologias ativas como projetos e oficinas, poderia contribuir para a qualidade dessa formação prolongada. A Resolução CNE/CP N° 2 de vinte de dezembro de 2019 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

3.2. BNC-Formação

Autores afirmam que a BNCC representa um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas na Educação Básica. Para que essas aprendizagens se tornem efetivas, os professores devem desenvolver as competências profissionais previstas na BNCC. A necessidade da base nacional comum foi justificada por estudos que apontam o desempenho ruim dos alunos brasileiros em avaliações internacionais. No entanto, referenciar a BNCC na formação de professores pode reduzir a formação a um “como fazer” distante de uma perspectiva emancipadora (ANPED, 2018, p. 3; Pires & Cardoso, 2020).

A Resolução No 2 de 2015 visava solucionar problemas presentes desde 2002, tendo sido seguida por uma alteração da estrutura do curso de Pedagogia em 2006. As instituições de ensino ofereciam a Pedagogia de acordo com suas próprias definições, em vez de seguir as regras. No entanto, em 2019, o CNE aprovou novas diretrizes que alinham a formação docente aos currículos dos estudantes, com base na BNCC, estabelecendo competências gerais e específicas e formação continuada para o cotidiano escolar (Sanches e Vieira, 2020).

O cenário inaugural no texto das Diretrizes se referiu ao fato de que pela primeira vez ocorreu no Brasil o consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, no qual o alinhamento da formação de professores com a BNCC promoveria a efetividade da aprendizagem e asseguraria a educação para todos. Oliveira e Jesus (2020) afirmaram que o exaltado caráter inovador deste texto político se desfez, quando defendeu práticas apoiadas em evidências (científicas) e recorreu a um discurso já amplamente conhecido e reconhecido: o das competências profissionais.

Os cursos de licenciatura para a formação inicial de professores na educação básica devem ter sua estrutura composta por três grupos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, com carga horária mínima de 3.200 horas e foco no desenvolvimento de competências profissionais previstas na BNC-Formação: conhecimento, prática e

engajamento profissionais. O primeiro grupo abrange legislação, didática, processos avaliativos, Educação Especial, metodologias, entre outros temas. O segundo grupo enfatiza os conhecimentos específicos, priorizando Língua Portuguesa e Matemática de acordo com a BNCC, com formações para Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica. Já o terceiro grupo abrange práticas pedagógicas, como 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de práticas dos componentes curriculares dos grupos anteriores. (Brasil, 2015; (Sanches e Vieira, 2020). Para eles, essa nova proposta do MEC que foi acolhida pelo CNE, com novas estruturas curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores, pretendeu superar os problemas de aprendizagem dos estudantes, que foram consideradas como consequência da baixa qualidade da educação. Porém, no documento não foram consideradas questões como infraestrutura, nível socioeconômico dos estudantes, condições de trabalho dos professores, entre outras.

Gatti (2019) reconheceu que houve esforços políticos em gestões educacionais com o objetivo de atualizar a formação de professores e inserir inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas. No entanto, observou a autora, que entre propor políticas de formação de professores e realizá-las, existiram descompassos, hiatos, reformulações excessivas, que não conduziram aos efeitos qualitativos almejados, tal qual estavam expressos nos documentos que sustentavam as propostas construídas.

Azevedo (2012) criticou os conceitos de competências postos no documento, pois tais competências que deveriam ser construídas por professores e alunos indicados nas novas Diretrizes seriam aquelas que levariam à vinculação da escola e da sua qualidade aos anseios do mercado. Segundo Albino e Silva (2019), a formação por competências visou a preparação das pessoas para atender às condições atuais de produção de bens e serviços em seus novos modelos de organização do trabalho, insistindo na lógica de produção de saberes objetivistas.

A importância da formação de professores no cenário das políticas educacionais recomenda muita atenção e análise de suas propostas como também dos fundamentos que as sustentam (Rodrigues, Pereira, & Mohr, 2020). Para Freire (2002), formar é muito mais do que treinar o estudante para desempenhar determinadas práticas. Disso decorre a crítica aos modelos neoliberais que não permitem que o professor se torne produtor de saber e não reforçam a capacidade crítica do educando. Em modelos e projetos neoliberais, a educação tem “papel essencial” no sentido de assegurar que a escola prepare melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional (Silva, 2015). Assim, tal qual alerta Maués (2003), a abertura dos mercados internacionais propicia a possibilidade de intervenção dos organismos internacionais nos Estados-Nação, sendo que, na área da educação, tem-se o objetivo de alinhá-la à ordem econômica, social e política. Nesse panorama, é quase impossível formar um professor crítico se sua formação for memorizadora, repetidora, pois a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Embora cada país possua suas particularidades, existe uma tendência mundial de reformas neoliberais na educação impelidas por grandes organizações internacionais (Goulart, 2023). Nesse contexto, as reformas educacionais se inserem em um amplo processo internacional, e sendo assim, os projetos nacionais de educação não podem ser compreendidos alheios a essa dinâmica internacional (Silva, 2015).

As novas Diretrizes para a formação de professores apresentaram argumentos que buscaram oferecer garantias para as necessidades da educação, como eficiência/eficácia do ensino, educação de qualidade para todos e avaliação discente e docente, mas que

pouco favorecem a compreensão e o redimensionamento dos desafios enfrentados na formação docente no cenário brasileiro. O documento tentou apontar soluções para o desafio de oferecer educação de qualidade para todos, mas contraditoriamente afirmou a falta de resultados na formação de professores, já consensuada nas políticas educacionais (Oliveira e Jesus 2020).

Reis e Gonçalves (2020) apontam que a questão das competências foi um dos pontos de convergência entre a BNC-Formação e a BNCC. O modelo de formação por competências adotado seguiu uma lógica objetivista, na qual alunos e professores foram considerados receptores de modelos educacionais idealizados por especialistas. A aprendizagem por competências foi justificada pelas exigências da OCDE e avaliações internacionais, o que transformou o currículo em um modelo voltado para atender as perspectivas do mercado.

3.3. Profissionalização na formação de professores

Desde a década de 1980, organismos internacionais têm considerado a educação como um fator crucial para o crescimento econômico de países desenvolvidos e em desenvolvimento (Maués & Costa, 2020). Isso tem levado a implementação de ações com o objetivo de universalizar a educação básica e expandir o ensino superior na intenção de formar o cidadão global. Diversas pesquisas, como a realizada pela OCDE em 2005 (OCDE, 2005), têm sido conduzidas para melhorar a eficácia e qualidade dos professores, uma vez que sua formação é condição indispensável para o sucesso do sistema educacional (Tsakalerou, 2015, Brasil, 2019). O Banco Mundial, em 2014, propôs medidas como o recrutamento de jovens talentosos, a eficácia dos professores e incentivos para melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Banco Mundial, 2014). Com base nesses estudos, Maués e Costa (2020) sugerem medidas para garantir a qualidade do recrutamento, formação e permanência dos professores em busca de uma educação de qualidade.

A formação de professores no Brasil foi vinculada às competências gerais da BNCC pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, seguindo as perspectivas internacionais de influência da formação do professor na qualidade da educação. Essa medida busca formar professores capazes de garantir que os alunos se tornem competitivos no mercado global. Para alcançar esse objetivo, é necessária uma intervenção cada vez mais rigorosa na formação desses professores (Baldan & Cunha, 2020).

De acordo com Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021), a pressão da sociedade brasileira por uma educação básica de qualidade decorre do baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, acompanhado de estudos comparativos internacionais que indicam políticas para promover o sucesso escolar. Essas pressões levaram à formulação de políticas que definem as características do bom professor e monitoram sua atuação na escola, resultando em avaliações.

De acordo com a terceira versão do texto de referência para a elaboração do parecer que resultou na Resolução CNE/CP Nº2/2019, a necessidade de se repensar a formação de professores no Brasil surgiu a partir dos resultados das avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007 a 2017. Esses resultados demonstraram que o país não havia conseguido cumprir as metas projetadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Maués e Bastos (2016) destacaram que políticas educacionais brasileiras foram influenciadas pelos indicadores internacionais da OCDE, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (*Programme for International Student Assessment*),

aplicado a alunos de 15 anos, e seus elementos foram utilizados como subsídios para o estabelecimento de políticas em diferentes níveis. Gatti (2019) argumenta que o conceito da profissionalidade dos docentes se apresentou como importante na discussão da construção da própria profissionalização do trabalho docente. A profissionalidade seria um conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostraram relevantes para o exercício qualificado de uma profissão.

Tardif (2013) argumenta que o movimento de profissionalização buscou transformar o ensino em uma profissão por meio de uma formação universitária de alto nível, baseada em conhecimentos científicos, para que os professores fossem capazes de desenvolver competências profissionais inovadoras a serviço dos alunos. Esse processo envolveu a construção de uma base de conhecimento científico para o ensino, com ênfase na definição dos conhecimentos úteis e eficazes para a prática docente, tornando a docência uma atividade profissional.

Assim, os saberes específicos desenvolvidos pelos professores são fundamentais para a profissionalização docente (Alves, 2018), sendo que a preocupação com a produtividade do sistema educativo e dos professores pode levar à busca da excelência baseada em resultados de avaliações, desempenho e performance técnica. Ou seja, a qualidade da educação não pode ser definida somente por estatísticas (Baldan & Cunha, 2020).

Para Tardif (2013), a profissionalização do ensino significa elevar seu estatuto de ofício para o de uma profissão de nível equivalente ao de outras profissões estabelecidas, como medicina, direito e engenharia.

As mudanças na formação de professores exigiram modificações nas organizações escolares e universitárias. Na OCDE, a redução da burocracia e a autonomia das escolas e professores foram buscadas para incentivar a gestão escolar participativa. Aproximar universidades e escolas também foi uma medida adotada. Além disso, novos modelos de carreira com recompensas e promoções foram criados para valorizar e prestigiar a profissão e recrutar melhores professores para a renovação do ensino (Tardif, 2013).

Na intenção de propor políticas de formação de professores, organismos internacionais como a OCDE, desenvolveram uma pesquisa, a partir de 2008, denominada *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Essa pesquisa foi considerada a primeira enquete internacional sobre o ensino e aprendizagem nos estabelecimentos escolares. Maués e Costa (2020), apontam que, na perspectiva da OCDE, essa enquete poderia trazer importantes informações sobre a condição de trabalho dos professores, do ensino e das práticas de ensino nos estabelecimentos escolares, que poderiam ajudar os países a melhorarem suas políticas de maneira a dar à profissão docente um sentimento de pertencimento a uma determinada categoria profissional.

Conforme relatam Alonso-Sainz e Thoillies (2019), a TALIS de 2018 enfatizou a formação inicial de professores e o profissionalismo docente, considerando o professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a OCDE definiu que um bom professor seria aquele capaz de transmitir conhecimentos, atitudes e competências necessárias aos estudantes. No Brasil, como consequência, as políticas de educação criaram uma formação docente baseada em uma base comum, alinhada às aprendizagens essenciais contidas na BNCC, resultando em um empobrecimento da formação de professores baseando-a em conhecimentos tácitos (Maués & Costa, 2020).

As competências são destaque na inovação educativa desde a década de 1990, especialmente na formação de professores (Baldan & Cunha, 2020). O currículo por competências na formação docente é uma recontextualização de princípios de programas

norte-americanos e brasileiros das décadas de 1960 e 1970 (Lopes, 2004). O sistema de avaliação vinculado a esse currículo criou uma cultura de comparação de desempenhos. A pandemia de Covid-19 evidenciou sua adaptação ao mercado educacional virtual. A crescente interação entre setor público e privado alinhou a educação a demandas econômicas, com controle através de avaliações padronizadas e prescrição curricular (Baldan & Cunha, 2020).

Na primeira parte do relatório da TALIS 2018, o profissionalismo docente foi indicado como forma de alcançar um professor eficaz e um ensino de qualidade, sendo que os conhecimentos e as competências deveriam tomar a posição central nesse processo, com as “boas práticas” norteando o processo de ensino, conduzido pela OCDE (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Maués & Costa, 2020).

A formação de professores no Brasil tem seguido orientações de organismos internacionais, introduzindo currículos padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma formação que privilegia a prática em detrimento das bases teóricas. Essa concepção tem acarretado um esvaziamento do lugar do professor e de seu saber construído ao longo de sua experiência cotidiana. Alves (2018) alerta que a compreensão do professor como mero executor de tarefas técnicas não contempla as exigências implícitas dessa atividade, uma vez que não considera a complexidade e as particularidades existentes no cotidiano escolar.

4. Formação de Professores na França

4.1. Criação da ÉSPÉ

Em 2013, a Lei nº 2013-595 criou as Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), visando agregar dimensão pedagógica à formação de professores para a refundação da Escola da República. A reforma do sistema educacional francês almejava combater a estagnação e a alta taxa de alunos com dificuldades, buscando reduzir desigualdades e melhorar o desempenho acadêmico (EDUPROS; FRANÇA, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A reforma da formação inicial de professores teve como base o ingresso gradual na profissão, organizada em diferentes fases: formação inicial, com pré-profissionalização, indo desde a licença até o mestrado profissional, e formação continuada, que permite aos docentes terem contato com a investigação, avanços em sua área e desenvolvimentos sociais (EDUPROS; FRANÇA, 2019). O Ministério da Educação publicou dois documentos para implementar essa mudança: um quadro de referência de competências profissionais para a profissão docente, com objetivos e cultura comuns para adquirir durante a formação e ao longo da vida, contendo 14 competências, e um quadro nacional para o currículo do mestrado, a ser seguido por universidades e ÉSPÉ para obter acreditação nacional para o grau de mestre (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

Tal como relatam Sánchez Lissen e Sianes Bautista (2019), as ÉSPÉs foram criadas como escolas dentro de universidades para formar professores em todos os níveis. A reforma visava a abrir as ÉSPÉs para os componentes universitários, desenvolvendo uma abordagem de parceria interuniversitária e trazendo a pesquisa para o centro do ensino, enquanto também se abria para o ambiente escolar (EDUPROS; FRANÇA, 2019).

O objetivo da reforma era oferecer uma formação profissionalizante em dois anos, culminando com o mestrado nacional em Profissões da docência, educação e treinamento (MEEF), seguindo o conceito de ‘formação sanduíche’ que combina cursos acadêmicos

e estágios em escolas (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A formação por competências, que visa preparar futuros docentes para as habilidades profissionais, foi uma inovação em relação aos currículos anteriores baseados no conhecimento a adquirir. Segundo Lapostolle e Chevaillier (2009), as ÉSPÉs tiveram certa autonomia na concepção dos conteúdos da formação, seguindo a definição do Parlamento Europeu que define competência como “conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto”. Para os professores, as competências incluem dominar o conhecimento disciplinar e sua didática, a língua francesa, construir e implementar situações de ensino e aprendizagem, trabalhar em grupo e avaliar o progresso dos alunos (EDUPROS; FRANÇA, 2019).

A matriz curricular do mestrado nas ÉSPÉ incluiu um tronco comum sobre o funcionamento do sistema educacional, processos específicos de aprendizagem e peculiaridades da comunidade educativa, além de especialização progressiva em áreas específicas, transmissão de conhecimentos em prática didática, iniciação à pesquisa e métodos pedagógicos inovadores, estágios de observação e prática, e apoio pedagógico por meio de orientação acadêmica e universitária (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

4.2 Estágio e a relação teoria e prática na ÉSPÉ

A formação de professores na França enfatiza a ligação entre teoria e prática, presente nas metodologias de ensino e estágios de observação. O objetivo é transmitir conhecimentos de forma interativa e utilizar situações-problema. O estágio profissionalizante é fundamental para a formação de professores. Ele integra observação e prática assistida, permitindo a diversificação de práticas nas escolas. A avaliação é baseada na opinião dos tutores e do professor da ÉSPÉ. O estágio de plena responsabilidade possibilita a elaboração de estratégias de intervenção (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

Durante os estágios, os estagiários passam por três fases principais, incluindo uma preparação, uma exploração e uma análise reflexiva de sua prática. Um formador, geralmente um professor da escola, acompanha todo o processo de formação do estagiário. Segundo Rechia e Cubas (2019), os dispositivos reflexivos, como uma estratégia para a profissionalização de professores, são utilizados pelos professores formadores para intervir e analisar situações e abordagens de ensino para ajudar os estagiários na reflexão sobre sua prática. A missão dos professores formadores é promover uma análise prática, considerando o ensino-aprendizagem como um processo complexo e incerto. (Maleyrot, 2015; Souza Neto, Cyrino, & Borges, 2019; Thoilliez, 2019).

De acordo com a Lei 2013-595 de Orientação e programação para a refundação da Escola da República, a pesquisa deve estar no centro do ensino da formação dos professores (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019). Ela assume importância estratégica, favorecendo a contextualização dos problemas educacionais nos momentos em que eles ocorrem, possibilitando o alcance de uma prática reflexiva (Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). A pesquisa se encontra presente também na dissertação que os alunos devem escrever no segundo ano na ÉSPÉ, como componente central de sua formação acadêmica (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

A aprovação da lei “por uma escola de confiança”, em fevereiro de 2019, resultou na mudança do nome da ÉSPÉ para INSPÉ (Institutos Nacionais Superiores de Ensino e

Educação). Essa mudança reflete o desejo de uniformização da formação de professores pelo Ministério da Educação (EDUPROS; FRANÇA, 2019).

Tem-se resgate histórico-conceitual das iniciativas voltadas à formação de professores nos contextos do Brasil e França. A retomada histórica da formação de professores no Brasil desde as primeiras iniciativas (sem sistematização), até as atuais orientações na BNC-Formação, pode ser referência para compreensão de situações atuais e dos desafios contemporâneos da docência, pois traços históricos e culturais permeiam as práticas educacionais na tensão entre a conservação e a mudança. Portanto, parece ser razoável e necessário apresentar a temática da formação de professores na atualidade, considerando que é um tema recorrente e instigador, que provocou e provoca diferentes abordagens de estudo. O conhecimento do outro, para um olhar sobre si mesmo, pode ser um elemento para transformação.

5. Análise dos Dados e Discussão

4.1. A relação teoria e prática e o estágio supervisionado na Formação de professores no Brasil

A questão da relação entre a teoria e a prática, assim como o estágio curricular têm sido considerados aspectos centrais na formação de professores (Souza Neto, Cyrino, & Borges, 2019; Maués, 2003) embora esta relação tenha sido alvo de críticas, por ser considerada frágil no âmbito das práticas formativas, conforme Gatti (2019) destaca ao analisar esta questão na formação de professores no Brasil. Na Resolução CNE/CP N°2/2019, a relação entre a teoria e a prática se apresenta como um dos fundamentos na formação de professores, no entanto, parece estar relacionada somente às questões do cotidiano do professor e aos conhecimentos pedagógicos específicos (Brasil, 2019a, pp.4).

Gatti (2019) critica a formação de professores no Brasil, denominada de “modelo hegemônico de formação”, que mistura tendências de racionalismo técnico e formação acadêmica tradicional, resultando em uma perspectiva educacional técnica e descontextualizada. Nesse modelo, a prática docente é reduzida a momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando o contexto político, econômico e social da prática educativa. Segundo Gatti (2019), há uma defesa de uma educação neutra e desinteressada que se preocupa apenas com questões científicas.

Com base na Resolução CNE/CP N°2/2019, pode-se perceber que as práticas ainda não avançaram em relação aos modelos de formação analisados por Gatti (2019), que já criticava a falta de consideração do contexto social e histórico da prática docente. Na resolução, as práticas são voltadas para os conhecimentos didáticos, pedagógicos e específicos da área de atuação, sem levar em conta as condições reais de trabalho dos professores (Gatti, 2019; CNE/CP, 2019).

Nessa perspectiva, a formação dos professores não deve seguir um currículo normativo, que separa teoria e prática, mas sim integrar esses aspectos de forma a preparar o profissional para lidar com situações imprevistas que ultrapassam o conhecimento científico e técnico.

A concepção do professor como intelectual crítico, no qual a reflexão é coletiva e incorpora a análise dos contextos escolares em um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais, é apontada como a superação da limitação do professor prático-reflexivo. A Resolução CNE/CP N°2/2019 mantém a prática distante

do contexto em que ocorre e limitada aos conhecimentos específicos das disciplinas, não avançando para o modelo do professor como intelectual crítico. (Campos, 2021; Pimenta, 2002; Vlieghe & Zamojski, 2019; Thoilliez, 2019).

Pimenta (2002), Maués (2003) e Rechia e Cubas (2019) concordam que o saber docente é formado não apenas pela prática, mas também pelas teorias da educação, permitindo a compreensão dos contextos em que a educação está inserida. A prática isolada da teoria, como previsto na Resolução CNE/CP N°2/2019, não forma um profissional crítico e analítico capaz de fazer as relações entre a sociedade e a sala de aula. A resolução enfatiza a centralidade da prática por meio de estágios em escolas parceiras e o engajamento da equipe docente na formação dos professores (Brasil, 2019a).

Segundo as reflexões de Souza Neto, Cyrino e Borges (2018) e de Rechia e Cubas (2019), a valorização da escola como ambiente de formação é resultado do processo de profissionalização do professor que busca uma prática reflexiva, contemplada no estágio curricular supervisionado. Esse processo de formação é visto como uma integração entre a teoria e a prática, visando a organização dos saberes para o ensino, no qual a escola é considerada central. Além disso, espera-se que os professores experientes assumam o papel de formadores de seus colegas (Sarti, 2013; Thoilliez, 2019). Essa concepção de prática de ensino prevê uma formação docente que vincule os conhecimentos da universidade e da escola, demandando a participação de outros atores sociais como o professor da escola que acolhe o estagiário (Souza Neto, Cyrino & Borges, 2018).

Para valorizar a cultura e os saberes dos professores da escola como fonte de conteúdo para a formação inicial, é necessário desconstruir as representações negativas que alguns estagiários possuem sobre as escolas de educação básica e seus professores. Pesquisa de Souza Neto, Sarti e Benites (2016) mostrou que estagiários tendem a considerar as escolas como de má qualidade e seus professores com formação precária. Isso dificulta a parceria na formação, pois o estagiário deseja se diferenciar do professor da escola.

Os professores da escola muitas vezes têm um papel indefinido na formação de novos professores durante o estágio, o que pode levar a uma rivalidade entre estagiários e professores experientes. De acordo com Souza Neto, Sarti e Benites (2016), essa situação é agravada pelo fato de que os estagiários percebem os saberes relacionados à docência como produzidos fora da escola, o que limita a capacidade dos professores de serem vistos como produtores de saberes na formação dos novos docentes.

Outro aspecto identificado na pesquisa é o não reconhecimento da escola como local de formação profissional pelos estagiários (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016). Isso afeta a identificação dos estagiários com os professores e a percepção de si mesmos como alunos em exercício.

É importante que os futuros professores tenham tempo na escola para se familiarizar com o ambiente de trabalho e suas práticas pedagógicas. No entanto, apenas observar as práticas não é suficiente. A reflexão sobre essas práticas, apoiada em teorias educacionais progressistas, é essencial para uma formação de qualidade (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016).

A adoção da escola como local de formação dos futuros professores requer uma articulação entre universidade, escola e professor-colaborador (Cyrino & Souza Neto, 2014). No entanto, a Resolução CNE/CPE N° 2/2019 não aborda adequadamente a parceria com a equipe gestora e o professor experiente na escola durante o estágio (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016).

É desafiador mudar a percepção negativa da escola e dos professores para considerá-los como locais de aprendizagem (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016; Nóvoa, 2017). A Resolução CNE/CP N°2/2019 estabelece que as práticas de estágio devem ser distribuídas ao longo do curso e incluir a aplicação do conhecimento adquirido, resolvendo problemas vivenciados anteriormente (Brasil, 2019a, p. 9).

A Resolução CNE/CP N°2/2019 enfatiza competências práticas sem referência ao conhecimento teórico. Uma experiência na UNESP de Rio Claro destaca a importância de relatórios reflexivos construídos em parceria entre estagiários e professores (Cyrino & Souza Neto, 2014, p. 94). Essa abordagem colaborativa pode ser uma maneira adequada de registrar as práticas de estágio.

5.1.1 Relação teoria e prática no estágio supervisionado no INSPÉ na França

Historicamente, na França, os professores da escola básica desempenharam um papel fundamental na formação de novos professores (Sarti, 2013; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). No entanto, ao longo do tempo, houve mudanças nesse papel. Em 1962, foi introduzido um exame para selecionar os professores de aplicação, enfatizando mais a excelência docente do que suas qualidades como formadores (Sarti, 2013). Desde 2010, a França tem seguido as diretrizes do Processo de Bolonha, que enfatiza a integração dos novos professores e incentiva a criação de redes de apoio e programas de tutoria, nos quais os professores experientes desempenham um papel importante (Bruxelas, 2007; Cyrino & Souza Neto, 2016; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A formação de professores na França ocorre em nível de mestrado, após três anos de licenciatura em qualquer área, seguidos de dois anos no Mestrado em Ensino (MEEF). Nesse programa, os professores formadores buscam articular a teoria com a prática, aproximando a pesquisa em educação das experiências no campo da escola (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). A Lei de Refundação da Escola (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019) estabelece que a formação de professores é um processo contínuo, que ocorre em várias fases, desde a pré-profissionalização até a obtenção do mestrado profissional. A pesquisa desempenha um papel central nessa formação (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

Durante a formação, os alunos são acompanhados por tutores de campo na escola e tutores universitários no INSPÉ. O estágio em responsabilidade permite que os estudantes assumam aulas e avaliem os alunos de forma independente, com o apoio do tutor de campo (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021; (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019). O objetivo é desenvolver professores reflexivos, capazes de analisar e aprimorar sua prática profissional continuamente (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

A participação dos professores mais experientes na formação de novos docentes é fundamental. Esses professores formadores têm o papel de ajudar os estudantes a construir sua identidade profissional, fornecendo orientações e aconselhamentos reflexivos (Sarti, 2013; Rebolledo Gámez, 2015). A articulação entre teoria e prática é promovida por meio de abordagens pedagógicas que analisam as práticas, abordam questões didáticas e utilizam estudos de caso (Butlen, 2014; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

Em suma, a formação de professores na França ocorre em nível de mestrado e enfatiza a integração entre teoria e prática. Os professores formadores desempenham um papel essencial nesse processo, orientando e aconselhando os futuros docentes. A pesquisa é

valorizada e a formação é vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A parceria entre instituições de ensino superior e escolas é crucial para garantir a qualidade da formação (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

5.1.2 Entre Brasil e França: a teoria e a prática

A relação entre teoria e prática na formação de professores é fundamental para moldar o perfil do futuro docente. Isso pode resultar em uma prática imitativa ou “espontaneísta”, ou em uma prática crítica, reflexiva e transformadora. Na França, essa relação é construída durante o estágio, enquanto no Brasil ela é pouco enfatizada nos documentos de formação. A Resolução CNE/CP N°2/2019 menciona pouco a relação entre teoria e prática, focando mais em conhecimentos específicos da área de atuação, pedagógicos e didáticos. Na França, essa relação permeia toda a formação, incluindo a dissertação de mestrado baseada nos conteúdos disciplinares e nas práticas de estágio.

Tanto no Brasil como na França, a escola é considerada o centro da formação de professores, com a presença de professores formadores como orientadores. No entanto, a diferença está na estrutura: na França, o papel do professor formador é definido desde o final do século XIX, enquanto no Brasil ainda não há uma definição clara. Na França, destaca-se a formação em alternância, na qual o estudante é remunerado durante sua formação a partir do segundo ano do MEEF. No Brasil, existem programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, que oferecem bolsas para que os estudantes atuem nas escolas, mas atendem apenas a um número limitado de alunos e não são mencionados nas orientações atuais para a formação de professores. Uma das críticas apresentadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) à proposta da Residência Pedagógica diz respeito à dissociação entre o aprendizado da prática profissional e sua análise em si, de tal forma que essa prática se torne reflexiva e crítica. Esses programas foram ainda considerados transitórios e dependentes de recursos, incapazes de atender a todos os professores e estudantes de licenciatura no Brasil (ANPED, 2018). A figura 1 apresenta elementos para comparação entre os dois países.

Figura 1.
Teoria e Prática nos estágios no Brasil e na França

	BRASIL	FRANÇA
Relação entre teoria e prática na formação	Relacionada aos conhecimentos pedagógicos e didáticos nas áreas específicas a serem ministradas.	Teoria como suporte para análise das práticas. Aulas teóricas e práticas.
Prática na formação	Solução técnica de problemas direcionada aos conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos. Foco no planejamento, regência e avaliação.	Prática apoiada em suporte científico com análise das situações práticas para identificação de obstáculos e problemas na busca de soluções para eles.
Pesquisa na formação	Pouco presente. Vinculada aos objetivos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa com centralidade no processo de ensino.	Centralidade da pesquisa na formação com a elaboração de uma dissertação de mestrado.
Estágio	Escola como local privilegiado para formação docente.	Escola como local privilegiado para formação docente. Escola como organização de aprendizagem.
Relação entre a teoria e a prática no estágio	Desconsideração da teoria como suporte para a prática.	Análise das práticas com o apoio do professor formador e elaboração de dissertação com reflexão sobre essas práticas apoiada nas teorias.
Validação das práticas desenvolvidas no estágio	Parceria com as escolas para avaliação conjunta das atividades práticas desenvolvidas. Registro em portfólio das evidências das aprendizagens.	Avaliação das competências desenvolvidas durante o processo de estágio com base no Quadro Referência para as competências a serem desenvolvidas no MEEF em níveis que vão de 0 a 4.
Acompanhamento nos estágios	A prática pedagógica deve ser obrigatoriamente acompanhada por um docente da instituição formadora e por um professor experiente da escola	Acompanhamento das práticas nos estágios, aconselhamento, orientação na análise das práticas e na elaboração da dissertação de mestrado.
Situação do estudante	Aluno do curso. Estágio sem remuneração.	Formação em alternância (trabalho-estudo). Alunos são funcionários estagiários remunerados no segundo ano de formação.

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise dos documentos de formação de professores no Brasil e na França revela semelhanças e diferenças, visando repensar a formação no Brasil. Na França, a política educacional atual é representada pela lei “por uma escola de confiança” evitando classificações simplistas; influenciado pelo modelo anglo-saxão, o país enfatiza resultados e responsabilização na formação de professores (Malet, 2010).

No Brasil, as políticas de formação de professores carecem de definições claras e minimizam a participação acadêmica (ANPED, 2018; Pires & Cardoso, 2020). Seguem uma lógica neoliberal, resultando em um currículo orientado por competências. A falta de integração entre teoria e prática impede uma formação crítica (Campos, 2021; Pires & Cardoso, 2020).

Apesar das influências neoliberais, a formação de professores na França pode contribuir para o contexto brasileiro, posto que as reformas educacionais envolvem mudanças curriculares (Lopes, 2004). No mundo globalizado, o currículo ocupa um lugar central nas políticas educacionais, mas há espaço para reinterpretção (Lopes, 2004). Na França, elementos como a relação teoria-prática, a pesquisa, a importância da escola e do professor-formador são relevantes para a formação de professores (ANPED, 2018; Pires & Cardoso, 2020). Ademais, é válido resgatar que, na concepção neoliberal, os documentos formulados pelos órgãos internacionais expressam a necessidade de reformas nos sistemas educacionais como imprescindíveis, priorizando o mercado e mostrando o capital como fator importante e determinante. Tal panorama resulta no fato de que a educação pública acaba sendo concebida e planejada para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e o sucesso ou o fracasso profissional é atribuído a cada pessoa da sociedade (Silva & Soares, 2018). E, como realça Maués (2003), é mister levar em conta que existe uma estreita relação entre a lógica neoliberal e as reformas educacionais, como a exigência de maior qualificação do trabalhador e a comparação de qualidade dos sistemas educacionais.

6. Considerações Finais

A escolha do modelo francês como referência para comparação com o modelo brasileiro se deu pelo sistema público de educação francês passar por reformas recentes e pela relevância de estudos sobre a formação de professores na França.

Durante a análise, a competência foi destacada nos documentos de ambos os países, refletindo a influência das orientações internacionais na formação de professores. Embora não seja uma abordagem nova, o modelo de competências parece adequado às demandas do mercado de trabalho, visando a formação de profissionais flexíveis e habilidosos. No entanto, esse modelo pode levar a uma redução do conhecimento e da formação crítica dos professores.

O conceito de competência nos documentos do Brasil e da França está relacionado à aplicação prática de conhecimentos para resolver problemas concretos. Embora também estejam presentes termos como “valores”, “cidadania” e “pensamento crítico”, a abordagem geral das competências é objetiva, técnica e pragmática. Essa visão desconsidera as singularidades dos professores e alunos, tratando-os como recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Na comparação dos documentos, percebe-se que, na França, as competências são divididas em gerais, para todos os profissionais da educação, e específicas para os professores, promovendo uma visão coletiva e uma comunidade de aprendizagem. Já no Brasil, os documentos enfatizam uma abordagem individualizada. Essa diferença indica uma possível fragmentação na formação de professores no país, desconsiderando o esforço dos educadores em construir uma perspectiva integrada de formação.

Um aspecto contemplado nos documentos é a presença das tecnologias na formação de professores. Tanto na formação docente quanto na educação básica, os documentos franceses enfatizam o uso prático e consciente das tecnologias, incentivando sua presença na escola e fornecendo recursos para disponibilização de equipamentos aos alunos e professores. Essa ênfase reflete a importância da tecnologia na sociedade atual.

No documento brasileiro, a presença das tecnologias na formação de professores é limitada, não sendo destacada como conhecimento essencial para o trabalho com os

alunos. Por outro lado, a Resolução permite a formação de professores à distância, que utiliza recursos tecnológicos, ao contrário da França. Essas orientações apresentam contradições, pois ignoram a importância das tecnologias, mas permitem seu uso na formação de professores.

Outro ponto a ser considerado é a pouca ênfase dada à pesquisa na formação de professores no Brasil. Na França, a pesquisa está relacionada à elaboração de uma dissertação de mestrado, com orientação tanto do professor do INSPÉ quanto do professor da escola de estágio. Essa prática é valorizada e premiada em concursos regionais e nacionais, estimulando a produção de trabalhos de qualidade.

Ao comparar a formação de professores no Brasil e na França, destaca-se a maior divergência na relação entre teoria, prática e estágio supervisionado. Na França, a escola é considerada o local privilegiado para a formação inicial dos professores, com a presença essencial do professor-formador. Os professores da escola desempenham o papel de formadores e participam ativamente dos estágios dos estudantes, oferecendo referência, aconselhamento e análise reflexiva das práticas.

A reflexão sobre a prática também é valorizada na formação de professores na França, ocorrendo sob a orientação do professor-formador e sendo abordada teoricamente na dissertação de mestrado. No Brasil, a teoria do professor reflexivo foi incorporada nos currículos de formação de professores na década de 1990, reconhecendo a importância da reflexão sobre a prática. No entanto, essa abordagem foi criticada por reduzir a reflexão à prática individual, negligenciando o papel da teoria como suporte.

Na França, a condição de trabalho-estudo ou formação em alternância permite que os futuros professores se integrem gradualmente às escolas onde atuarão, realizando estágios em seus locais de trabalho futuros. Essa abordagem reconhece a escola como um espaço de aprendizagem e formação, promovendo o contato com o ambiente e os colegas de trabalho, o que contribui para que os estudantes se sintam parte da comunidade escolar e construam sua identidade docente dentro desse contexto.

A Resolução CNE/CP N°2/2019 reconheceu a escola, especialmente a pública, como um local privilegiado para a formação inicial de professores, introduzindo a figura do professor-formador, o que se assemelha ao modelo francês. No entanto, a Resolução não oferece diretrizes claras sobre como implementar essa prática, o que dificulta sua realização devido à falta de uma cultura estabelecida no Brasil.

Ao reconhecer a escola pública como um espaço de aprendizagem para futuros professores, valoriza-se esse ambiente e o papel do professor que atua nele, reconhecendo-o como um produtor de conhecimento e alguém que tem algo a ensinar aos futuros docentes. Isso implica também valorizar o professor como formador de professores, promovendo uma parceria entre a escola e a universidade na formação docente.

A formação continuada é essencial para se tornar um professor, complementando a formação inicial. Na França, após a formação de MEEF, os professores têm três anos de formação adicional, mesmo assumindo o cargo. No entanto, a Resolução CNE/CP N°2/2019 não menciona a formação continuada, indicando que um novo documento será elaborado para tratar disso.

A influência dos organismos internacionais está presente nos documentos que orientam a formação de professores, tanto no Brasil quanto na França, indicando o que Maués (2003) apresentou como a educação com o papel de instrumento de sustentação de políticas neoliberais, nas quais as relações sociais devem estar voltadas à lógica do mercado. Na Lei de Refundação da Escola na França, a OCDE consta no documento

como referência de classificação para os níveis de testes internacionais de aprendizagem dos alunos. A Lei também objetiva tornar a escola um lugar de sucesso para formação dos jovens, viabilizando inserção na sociedade e no mercado de trabalho. No Brasil, o referencial a partir de experiências internacionais - com fundamentos em evidências científicas de como os alunos aprendem - foram importantes elementos para a elaboração da BNC-Formação, tendo como fonte primordial a OCDE.

Este estudo busca aprender com a formação de professores na França, adaptando e incorporando elementos relevantes à realidade brasileira, para melhorar a qualidade da formação inicial de professores. Desafios como a separação entre conhecimentos acadêmicos e práticos, cursos apressados, fragmentação da formação e falta de investimento financeiro comprometem a formação de novos professores no Brasil.

Este trabalho tem limitações metodológicas, sendo baseado apenas na análise de documentos. A comparação entre apenas dois países também é restrita, e seria benéfico considerar outras realidades. Além disso, a Resolução CNE/CP N°2/2019 ainda não foi totalmente implementada nas instituições formadoras de professores no Brasil, e sua análise é teórica. Novos estudos sobre a formação de professores podem fornecer mais elementos, incluindo os efeitos da pandemia e o uso de recursos tecnológicos na formação.

7. Referências

- Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and Methods* (pp. 309-332). Springer.
- Albino, A. C. A., & Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 137-153.
- Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2019). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 173-196.
- Alves, C. L. R. (2018). *A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade* [Dissertação de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo].
- André, M. (2001). Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In C. Linhares, I. Fazenda, & V. Trindade (Eds.). *Os lugares dos sujeitos nas pesquisas educacionais*. Editora UFMS, 19-30.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2018). *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015*. Anped.
- Azevedo, J. M. L. (2012). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 567-581.

- Baldan, M., & Da Cunha, E. V. R. (2020). Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos*, 25(55), 51-71.
- Banco Mundial. (2014). *Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
- Bruxelas. (2007). Comissão das Comunidades Europeias. *Melhorar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos docentes*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu.
- Butlen, M. (2014). Tensions entre universitarisation et professionnalisation dans la formation des enseignants. *Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation*. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-administration-eteducation-2014-4-page-79.htm?ref=doi>
- Carvalho, A. B., Brocanelli, C. R., & Silva, V. P. (2019). Formação de professores na França e no Brasil: Comparativos e possibilidades de atuação. *Colloquium Humanarum*, 16(1), 123–133.
- Campos, E. F. E. (2021). Diretrizes curriculares para a formação de professores: A práxis freiriana em perspectiva. *Olhar de Professor*, 24, 1-19.
- Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educ. Soc.*, 20(68), 1-15.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart *et al.* (Eds.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

- Cornu, B. (2015). Formação de professores na França: Universização e profissionalização - de IUFMs a ÉSPÉs. *Education Inquiry*, 6(3), 289-307.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609-625.
- Cyrino, M., & Souza Neto, S. (2014). O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 86-115.
- Ducoing-Watty, P., & Rojas-Moreno, I. (2017). Notas para una construcción metodológica en educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 27-43.
- EduPros FRANÇA. (2019) Former de l'enseignant et du personnel d'éducation au 21^{siècle}. Cadre General Annexe_refeereentiel_formation_Juillet 2019. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/CADRE_GENERAL-Annexe_refeereentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf
- Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de Conteúdo*. Editora Autores Associados.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- Goulart, D. (2023). Neoliberalismo em análise: entrevista com Christian Laval. *Revista Eletrônica de Educação*, (17), e6113044.
- Institute National Supérieur Du Professorat Et De L'éducation. (2021). *Académie de Grenoble. Master MEEF Reglement des Etudes Annee Universitaire: 2021-2022*. 2021. Disponível em: <https://inspe.univ-grenoble-alpes.fr/formations/choisir-sa-formation/master-meef-pe/m1-et-m2/> Acesso 08 nov. 2022.
- Jardilino, J. R. L., Sampaio, A. M. M., & Oliveri, A. M. R. (2021). Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 (111), 318-337.
- Krawczyk, N. (2013). Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. *Educação Unisinos*, 17(3), 199-204.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa na Educação*, 2, 243-247.
- Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-15.
- Malet, R. (2010). Présentation. Former sous influence internationale: circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, 65, 9-15.

- Maleyrot, É. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré: étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives*, 24, 1-17.
- Maués, O. C.; Costa, M. C. S. (2020). A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. *Práxis Educacional*, 16(41), 99-124.
- Maués, O. C.; Bastos, R.S. (2016). As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 699-717.
- Maués, O. C. (2003). Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: Souza, D. T. R. & Sarti, F. M. *Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 37-70.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- OCDE. (2005). Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Le rôle crucial des enseignants. Politiques d'éducation et de formation Atirrer, Former et retenir des enseignants de qualité*. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf> Acesso 05 jun. 2022.
- Oliveira, V. Jesus, A. P. (2020). Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Revista Série-Estudos*, 25 (55), 1-19.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pires, M. A., & Cardoso, L. R. (2020). BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série Estudos*, 25(55), 73-93.
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española De Educación Comparada*, (25), 129-148.
- Rechia, K., & Cubas, C. (2019). Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 109-130.
- Reis, G. R. F. S., & Gonçalves, R. M. (2020). Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. *Revista Série-Estudos*, 25 (55), 1-14.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*, 20, 1-39.
- Sanches, C. E., & Vieira, A. M. D. P. (2020). A formação de professores e o PNE: Contradições e desafios da Educação a Distância e valorização do magistério. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(139), 1-22.

- Sánchez Lissen, E., & Sianes Bautista, A. (2019). Igualdad, calidad y confianza entre los desafíos de la reforma educativa francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 213–222.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4), 215-244.
- Silva, A. H.; Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s*, 16(1), 1-23.
- Silva, L. R. C., Damasceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. (2011). Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. In: Farias, I. M. S. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes - caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, III, 53-66.
- Silva, T. T. (2015). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, P. A. A., & Silva, T. T. (2015). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 15° ed. Petrópolis: Vozes.
- Silva, J. F., & Soares, G. L. (2018). A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. *Professare*, (7)1, 26–40.
- Souza Neto, S., & Cyrino, M. B. (2019). O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72.
- Souza Neto, S., Sarti, F. M., & Benites, L. C. (2016). Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, 22(1), 311-324.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Thoilliez, B. (2019). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 555-562.
- Tsakalerou, M. (2015). GE/McKinsey matrices revisited: a mixed mode tool for multi-criteria decision analysis. *European Journal of Contemporary Economics and Management*, 2(1), 92-98.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. New York: Springer.

9



Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México

Models and Programs of Initial Teacher Training in Chile and Mexico

Zaira Navarrete-Cazales*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37891

Recibido: 10 de julio de 2023

Aceptado: 18 de octubre de 2023

*ZAIRA NAVARRETE-CAZALES: Profesora Titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, en esta institución también es profesora y tutora en los posgrados de Pedagogía, y en el de Estudios de Género. Investigadora Nacional del SNI-Conahcyt. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN. Ganó el «Premio Arturo Rosenblueth 2016», por mejor tesis de doctorado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades. En 2023 obtuvo el «Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos» en el área de Docencia en Humanidades de la UNAM. Sus investigaciones se centran en: 1) Construcción de identidades, 2) Formación profesional en universidades, tecnológicos y escuelas normales, 3) Historia y perspectiva de la pedagogía, 4) Políticas para la inclusión, innovación y usos de TIC en educación, y 5) Educación comparada e internacional. Es Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada-World Council of Comparative Education Societies, ONG de la UNESCO, y Presidenta Honoraria de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. **Datos de contacto:** E-mail: znavarretec@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>

Resumen

La formación de docentes aptos para brindar una enseñanza conforme a los principios de calidad requiere del replanteamiento de modelos y programas de capacitación a partir de los cuales se desarrollen competencias profesionales, tanto en su trayecto inicial como de manera continua. En este sentido, la Formación Inicial Docente (FID) se constituye como un medio por el cual los futuros profesores son capaces de construir competencias, conocimientos y saberes disciplinarios y pedagógicos que son aplicados la práctica cotidiana. Así el objetivo del presente artículo es exponer un panorama de los modelos y programas de formación docente en Chile y México, retomando aspectos relacionados con el marco jurídico, las instancias gubernamentales que regulan la formación inicial docente, las políticas orientadas a mejorar la formación inicial, la evaluación de la calidad de la educación y las sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente. Para ello se emplea una metodología comparativa que permite ubicar semejanzas y diferencias con la finalidad de visualizar tendencias en torno a la formación de profesores. Los resultados muestran que ambas naciones han respondido a las recomendaciones de los organismos internacionales, orientando sus preceptos hacia una capacitación inicial enfocada a la mejora de la calidad de la enseñanza en donde las instituciones formadoras y la evaluación juegan un papel fundamental para transformar los procesos de aprendizaje, sin embargo, es importante resaltar que aún existen áreas de oportunidad en las que es importante trabajar para potenciar el trayecto formativo de los profesores.

Palabras clave: Formación inicial docente; marco jurídico; programas formativos; evaluación

Abstract

The formation of competent teachers who can provide quality education requires the establishment of models and training programs that develop professional skills, both in the initial stages and throughout their careers. In this regard, Initial Teacher Training (ITT) serves as a means through which future teachers can build competencies, disciplinary and pedagogical knowledge, and apply them in daily practice. The objective of this article is to provide an overview of teacher training models and programs in Chile and Mexico, examining aspects related to legal frameworks, governmental bodies regulating initial teacher training, policies aimed at improving initial training, education quality assessment, and suggestions for integrating new forms of initial teacher training. A comparative methodology is employed to identify similarities and differences, with the aim of identifying trends in teacher training. The results show that both nations have responded to international recommendations by orienting their principles towards initial training focused on improving the quality of teaching, with training institutions and evaluation playing a crucial role in transforming learning processes. However, it is important to note that there are still areas of opportunity that need to be addressed in order to enhance the teachers' educational journey.

Keywords: Initial teacher training; legal framework; training programs; evaluation

1. Introducción

El mundo actual requiere de la conformación de sistemas educativos que funcionen como herramientas para combatir la pobreza y la desigualdad, estos deben orientarse hacia el progreso y el mejoramiento de la calidad de vida de los individuos; de esta manera, la educación ha sido colocada al centro de las políticas públicas en donde los profesores se presentan como actores clave para la generación de una formación integral siendo un recurso indispensable en las sociedades del conocimiento.

La calidad del trabajo docente impacta de manera directa en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los alumnos y, con ello, en el ascenso de los resultados educacionales. Por este motivo, la formación de profesores, tanto inicial como continua, es un factor de suma importancia en el «mejoramiento de los procesos escolares y la generación de experiencias estimulantes de aprendizaje para los alumnos» (Ávalos, 2011: 4).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) actualmente la vida laboral de los profesores se organiza entorno dos rubros, la eficiencia y la responsabilidad, de esta manera, las autoridades educativas han establecido una serie de políticas y criterios que fungen como mecanismos de ingreso, promoción y evaluación del desempeño bajo esquemas que se basan en resultados el otorgamiento de incentivos docentes (Tournier y Chimier, 2019), estos generan una serie de desafíos en la motivación de los profesores y en la mejora de una estructura al interior de los programas de capacitación.

Es así como para lograr resultados óptimos en la enseñanza de los alumnos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó, en el año 2004, una serie de retos relacionados con la alineación de la formación de profesores con las reformas de enseñanza y la actualización de las fuerzas laborales existentes (Castro, 2017). Bajo los desafíos expuestos, las políticas educativas impulsadas durante los últimos años han puesto especial atención a la formación inicial docente con el firme objetivo de fortalecer y mejorar la calidad de las instituciones y de los programas en donde se desarrollan (Ávalos, 2017).

Para el caso de América Latina se ha planteado brindar atención a una serie de problemáticas sobre la profesionalización docente que se relacionan con la estructura de la evaluación y el planteamiento de remuneración e incentivos, siendo un punto crítico que, según Vaillant (2007) requiere la renovación de las instituciones formadoras de profesores, la definición del papel de «formador de formadores», y el mejoramiento de una propuesta curricular orientada al desarrollo de un sistema de inserción a la docencia y del desarrollo profesional.

Así, las políticas educativas propuestas deben implementarse retomando una perspectiva sistémica, en donde se analicen una diversidad de factores que se encaminen hacia el mejoramiento de la práctica docente, tomando en cuenta:

1. El establecimiento de criterios profesionales que constituyan marcos de acción para una buena enseñanza.
2. El planteamiento de requisitos de certificación de profesores en donde se evalúe un periodo de prácticas profesionales y la inserción a las instituciones educativas.
3. El monitoreo de las instituciones encargadas de la formación de profesores.

4. El mejoramiento de los mecanismos de ingreso al sistema educativo.
5. La promoción de programas de integración a la docencia, como el acompañamiento de docentes con mayor antigüedad por medio de tutorías.
6. El análisis de los costos y la inversión de la formación inicial y continua de los profesores.

Es importante mencionar que en la presente investigación entenderemos como formación inicial aquella que se lleva a cabo de manera previa a la incorporación de los profesores a las aulas, esta funge como una preparación que permite que el futuro docente se desenvuelva de forma eficiente y realice un buen trabajo al inicio de su trayecto profesional y se presenta como un elemento clave que garantiza la conclusión universal de la educación básica y la calidad de los sistemas educativos nacionales (Castro, 2017; Cuevas y Moreno, 2022).

Es importante resaltar que las políticas educativas propuestas en la región latinoamericana relacionadas con la formación inicial se desarrollan bajo tres preceptos esenciales: 1) otorgar los marcos institucionales para guiar la formación docente, fortaleciendo la calidad de enseñanza en las escuelas formadoras de docentes y las instituciones de educación superior, 2) asegurar la calidad de los procesos formativos por medio de la elaboración de marcos institucionales que determinen el perfil docente, el sistema de evaluación y el sistema de acreditación de los procesos de formación inicial (Ávalos, 2017), y 3) la definición de los lineamientos que guíen la formación inicial docente asegurando la disponibilidad de recursos para llevar a cabo un proceso de calidad.

En esta tesitura, el objetivo principal de esta investigación es exponer un panorama de los modelos y programas de formación docente en Chile y México, respondiendo a la pregunta ¿qué modelos y programas se han planteado en Chile y México para la formación inicial docente? Retomando aspectos relacionados con el marco jurídico, las instancias gubernamentales que regulan la formación inicial docente, las políticas orientadas a mejorar la formación inicial, la evaluación de la calidad de la educación y las sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente.

2. Metodología

Los casos por analizar se centran en Chile y México, estos países cuentan con una gran tradición en la formación inicial de docentes pues la conformación de escuelas normales en ambas naciones data del siglo XIX (Ávalos, 2003; Manzanilla y Navarrete, 2020). Desde su creación, estos centros escolares se han constituido como espacios formadores de maestros, distinguiéndose por la especialización en la enseñanza de alumnos que acuden a prácticas frente a grupo y a su vez, permiten una formación continua a profesores en servicio (Cuevas y Moreno, 2022).

Tanto en Chile como en México, los marcos jurídicos, los principios, la agenda y los modelos y programas que guían la formación inicial docente encuentran una relación con los preceptos trazados a nivel internacional; de esta manera, las políticas orientadas a la regulación de la profesionalización en este ámbito responden a una serie de parámetros orientados a evaluar la idoneidad de los individuos para poder desempeñarse en los grupos escolares y el seguimiento en la preparación para su inserción en el servicio profesional.

La metodología empleada para llevar a cabo este estudio es la comparativa, esta nos permite ubicar semejanzas y diferencias para encontrar tendencias (Navarrete y Rojas, 2017) así, se retoma la mirada comparada como un medio para reprimir y revitalizar todas las esencialidades del objeto de estudio, de esta manera, lo comparado no solo tiene que ser diferenciado, sino que, el punto de comparación debe ser elegido de tal forma que la igualdad de lo contrastado pueda ser garantizado a pesar de las diferencias (Luhmann, 1999) permitiendo llegar a la reflexión sobre el punto de comparación.

El proceso llevado a cabo en la presente investigación toma en cuenta los lineamientos de Bray y Thomas (1995), considerando los diferentes niveles de comparación¹ en este caso, es importante resaltar que el trabajo se sitúa en el nivel 2 que se relaciona con las tendencias supranacionales y las políticas propuestas en las naciones elegidas.

Retomando las recomendaciones de Caballero, Manso, Matarraz y Valle (2016), llevamos a cabo un proceso mediante el cual se recobran las siguientes fases para el desarrollo de la investigación, mismas que nos permitieron analizar a profundidad la información a fin de presentar el análisis comparativo de resultados:

- a) Fase descriptiva: orientada a conseguir un conocimiento amplio y completo del objeto de estudio que se pretende comparar.
- b) Fase interpretativa: Es un examen a la fase anterior encargada de analizar los datos y la información recogida en la etapa previa, en donde se recuperan los distintos entornos y contextos educativos (mismos que fueron analizados en el apartado uno del presente artículo).
- c) Fase de yuxtaposición: se alcanza gracias a los datos obtenidos en fases anteriores, y se presenta por medio de organizadores gráficos (ver tabla 1) a partir de los cuales se puede tener un orden en los elementos de comparación.
- d) Fase comparativa y explicativa: realiza una síntesis y análisis de la información obtenida (presente en el apartado dos de este artículo).
- e) Fase prospectiva: se extraen una serie de conclusiones del trabajo realizado.

De esta manera, se retomaron fuentes primarias que hacen alusión a los informes oficiales de los ministerios de educación brindando información sobre las categorías de análisis seleccionadas: 1) marco jurídico, 2) instancias gubernamentales que regulan la formación inicial docente, 3) políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente, 4) la evaluación de la calidad de la educación y 5) las sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente.

3. Resultados: análisis descriptivo de los indicadores

3.1. Marco jurídico

3.1.1. Chile

En Chile, las leyes que regulan la formación inicial son la Ley 20.903 por la que se establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la 20.129 dirigida al Aseguramiento

¹ Nivel 1. Regiones del mundo y continentes. Nivel 2. Países Nivel 3. Estados y provincias Nivel 4. Distritos Nivel 5 Escuelas. Nivel 6. Salones Nivel 7. Individual.

de la Calidad de la Educación Superior, «ambas se orientan hacia la implementación de mecanismos para un fortalecimiento sistémico de la formación inicial docente» (Figueroa, 2019: 106).

La Ley 20.903, promulgada en el 2016 y modificada en el 2019, realiza una contribución al mejoramiento del desempeño profesional proponiendo una formación continua que permita a los profesores profundizar en los conocimientos disciplinares y pedagógicos, fortaleciendo, mediante el trabajo individual y colectivo, competencias para desarrollar de manera plena la práctica educativa mediante el aseguramiento de una enseñanza de calidad (Ley, 20.903, 2019).

En el aspecto pedagógico esta ley es una base para el desarrollo de los profesores, pues mediante sus preceptos se enmarca la importancia de la actualización y la profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que tienen que desarrollar tanto profesores en formación como aquellos que ya se encuentran en el servicio, siendo un pilar para el desenvolvimiento pleno de su práctica profesional.

Dentro de esta ley, el artículo 27° expone que solo las universidades que se encuentren acreditadas estarán facultadas para impartir las carreras y los programas docentes. Para que las instituciones de educación superior puedan tener acceso a esta acreditación deben establecer una serie de criterios para implementar:

- procesos formativos relacionados con el perfil de egreso,
- convenios de colaboración para llevar a cabo prácticas profesionales en los centros de educación básica,
- un cuerpo académico y una infraestructura idónea y,
- programas orientados al mejoramiento de los resultados educativos (Ley 20.903, 2019).

El artículo 27 es desarrollado de manera más amplia en la Ley 20.129, en la cual se plantean los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional, bajo este documento se propone establecer y promover «acciones para el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior difundiendo buenas prácticas» (Ley 20.129, 2018, s/p) en las instituciones escolares en donde se inserten los docentes.

Como se mencionó anteriormente, estas leyes trazan los primeros pasos para un fortalecimiento sistémico dentro de la formación inicial docente señalando cuatro mecanismos de acción que son fundamentales:

1. Acreditación obligatoria de los programas de pedagogía.
2. Transformación de las formas de evaluación diagnóstica en el proceso formativo (al inicio y 12 meses antes de su conclusión), cuyos datos obtenidos a partir de su aplicación permiten diseñar nuevas formas de acompañamiento. (Figueroa, 2019).
3. Regulaciones para el ingreso a las carreras de pedagogía.
4. Legislación de nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que orientan la formación docente.

Con base en la información presentada, se puede dar cuenta de que el sistema chileno posee marcos normativos que permiten orientar una formación inicial docente hacia la calidad, que impactan en los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de cada una de las instituciones que brindan una formación pedagógica. Es preciso señalar que,

a partir de los marcos normativos, «las instituciones de educación superior se han visto impulsadas a innovar sus planes de formación considerando sugerencias y orientaciones propuestas por el Ministerio de Educación» (Figueroa, 2019: 106) que son esenciales en el trayecto inicial.

3.1.2. México

En México, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 establece como aspecto primordial trabajar en el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes, presentando un enfoque de igualdad de género y cultura de la paz, que propone que la capacitación docente inicial y continua es un derecho (SEP, 2020). De esta manera, la regulación de la formación inicial docente se plantea en: 1) Ley General de Educación y 2) Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

La Ley General de Educación en el capítulo II *Del fortalecimiento de la formación docente* enmarca que el Estado es el encargado de fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, por lo que las autoridades educativas deben propiciar la participación de la comunidad de dichas instituciones para construir de forma colectiva los planes y programas de estudio, prestando atención en la generación de contenidos regionales y locales, para mejorar la práctica en el aula y contribuir con los nuevos saberes de la Nueva Escuela Mexicana.

Aunado a lo anterior, se busca la promoción de la integración de un acervo físico y digital para que las instituciones formadoras contengan una bibliografía actualizada que les permita a los docentes estar actualizados con las propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras (Diario Oficial de la Federación -DOF-, 2019a), garantizando una actualización permanente a través de «la formación, así como programas e incentivos para el desarrollo profesional» (DOF, 2019: 34)

Bajo esta Ley, las escuelas normales son las instituciones principales para la formación inicial de docentes de educación básica, respondiendo a la necesidad de contar con profesionales que orienten su actuar hacia la excelencia académica, comprometidos con su comunidad, contribuyendo con ello al aprendizaje de sus educandos.

Por su parte, la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros publicada en el Diario Oficial de la Federación en el año 2019 se encamina a fortalecer la revalorización del magisterio, reconociendo que la participación de los docentes es fundamental para la transformación social, siendo estos agentes de cambio en el proceso educativo.

La presente Ley se encarga de normar y regular los procesos de selección, admisión, promoción y reconocimiento del personal encargado de ejercer la función docente, a través del establecimiento de criterios enfocados en el desarrollo y la superación profesional mediante mecanismos de formación, capacitación y actualización (DOF, 2019b), reconociendo que el trabajo de los profesores debe orientarse al logro máximo de los aprendizajes y el desarrollo integral del educando.

De esta manera, se reconoce que las autoridades educativas deben instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional que sean gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes, con la formación, la capacitación y la actualización del personal docente, mismos que tienen por objetivo constituir a un personal capacitado para ejercer la práctica educativa.

3.2. Instituciones que regulan la formación inicial docente

3.2.1. Chile

En Chile, la principal instancia gubernamental reguladora es el Ministerio de Educación que en el ámbito de la formación inicial docente contribuye a la constitución de profesionales mediante la ejecución de acciones formativas con ayuda del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (que se fundó en el año 1967) o en colaboración con instituciones sin fines de lucro.

Por su parte, y orientado de manera específica al fortalecimiento de la formación inicial docente, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dirige sus acciones hacia el mejoramiento y la evaluación del aprendizaje de docentes y educadores y, desde el año 2008, se encarga de administrar, controlar y dictar las políticas y lineamientos sobre los que se organiza la FID (Ávalos, 2017). Su misión es fortalecer la FID otorgando un acompañamiento en las instituciones en donde se imparte la educación superior en las ramas pedagógicas, «promoviendo una articulación entre las distintas entidades públicas vinculadas a la formación inicial y generar un conocimiento» (CPEIP, s/f, s/p) que recaiga en el alcance de la calidad.

El Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas realiza un trabajo colaborativo integrando a la comunidad educativa para establecer y socializar las propuestas de los estándares para la formación inicial y el pensamiento docente, que guían el diseño y la implementación de programas de estudio en las instituciones formadoras de docentes, el alcance de dichos programas se «medirá a partir de la evaluación nacional diagnóstica» (ME, 2019, s/p) cuyos datos obtenidos serán la base para fortalecer la FID, permitiendo avanzar en la búsqueda de la calidad educativa a través de la conformación de aprendizajes significativos que se alinean con los desafíos que se presentan en las sociedades actuales y específicamente en la práctica docente.

Finalmente, la Comisión sobre la Formación Inicial Docente, compromete su labor para que la formación de profesores se presente como un tema de gran relevancia para la agenda pública, que requiere de la constitución del personal educado bajo los estándares más altos de calidad, que sean capaces de continuar con su formación profesional teniendo un aprendizaje permanente, guiado hacia la constitución de capacidades y habilidades reflexivas que les permitan enfrentar la diversidad de situaciones que se presentan dentro de la práctica docente (Castro, 2017).

3.2.2. México

En México, la principal instancia gubernamental reguladora es la Secretaría de Educación Pública que, a través del plan y los programas de estudio planteados en el modelo educativo, establecen la manera en la que se llevará a cabo la formación inicial de los docentes. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana² (NEM) en la FID se destaca la necesidad de transformar y reinventar los espacios escolares para modificar el currículo logrando vincularlo con la realidad y el contexto de los educandos (Fernández, 2021).

Con el planteamiento de la NEM, las Escuelas Normales se posicionaron como una parte fundamental en el tema de la formación docente del país, analizando su capacidad de transformación para responder a las necesidades y desafíos planteados por el nuevo modelo educativo, por lo que docentes al interior de dichas instituciones desarrollarán

² Modelo educativo propuesto para el sexenio 2018-2024 que tiene el propósito de brindar una enseñanza de calidad a lo largo de un trayecto formativo con una duración de 23 años, enfocados en desarrollar en los individuos habilidades y capacidades relacionados con la ciencia, la comunicación y las matemáticas (SEP, 2019a).

conocimientos disciplinares, habilidades propias del quehacer docente y el reconocimiento de diferencias en los contextos educativos para brindar una enseñanza contextualizada que atienda a las características particulares de los educandos (González, 2021).

Es menester resaltar que una vez que los docentes egresan de las escuelas formadoras de docentes, la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM) norma los procesos de selección para la admisión, promoción y el reconocimiento de los docentes, generando lineamientos para que estos accedan a una carrera justa y equitativa que favorezca su desarrollo profesional (USICAMM, 2023a).

De esta manera la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros tiene la misión de presentarse como un órgano que reconoce la contribución de los docentes a la transformación social de la nación, siendo un agente fundamental en el proceso educativo al interior de cada aula (USICAMM, 2023a).

Así, por medio del *Acuerdo que contine las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica* se proponen una serie de requisitos formativos que los docentes noveles deben cumplir antes de ingresar al servicio, estos son:

1. Acreditar un curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana, a partir del cual se desarrollan una serie de apartados orientados a que los futuros profesores conozcan las bases curriculares del plan de estudios vigente.
2. Acreditar un curso de habilidades digitales, que se orienta a la conformación de competencias para implementar las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente, innovando la práctica educativa mediante el uso de herramientas digitales que contribuyan a la disminución de la brecha digital.
3. No encontrarse en posesión de alguna plaza docente al momento del posicionamiento.

Es importante mencionar que los cursos propuestos por la USICAMM son autoadministrables, gratuitos y se encargan de brindar una capacitación previa al ingreso al servicio, son obligatorios y se imparten en una modalidad virtual, por lo que se espera que los futuros profesores puedan cumplir con dicho requisito (USICAMM, 2023b).

3.3. Políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente

3.3.1. Chile

En las últimas décadas, se han diseñado una serie de políticas orientadas a mejorar la formación docente, dentro de estas destaca la creación de dos proyectos que apoyan la FID, los cuales se enlistan a continuación.

1. *Beca Vocación de profesor*. Su objetivo principal es contribuir con la atracción de jóvenes alumnos con puntajes altos en la prueba de selección para la universidad. El apoyo económico se centra en el 100 % del financiamiento de los estudios pedagógicos, para aspirantes que logren un mínimo de 500 puntos en la PSU. De esta manera se garantiza la inserción y el reclutamiento de alumnos con un alto perfil académico de ingreso.
2. *Evaluación Nacional Diagnóstica*. Mediante su institución ha intentado abrir camino para la creación de un sistema de conformación de las habilidades profesionales, este examen es una batería con ítems cuyo propósito es analizar los

conocimientos de los egresados que deseen ingresar a la carrera docente, tomando como referencia los contenidos de enseñanza, la pedagogía, la didáctica y demás competencias básicas relacionadas con la comunicación oral y escrita, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta prueba hace posible examinar la calidad en los procesos formativos que se llevan a cabo dentro de las instituciones formadoras de docentes.

3. A estas políticas se suman aquellas dirigidas a mejorar el proceso formativo, que recaen en el *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* posibilitando un proceso de prácticas progresivas en las instituciones pedagógicas. Dicho programa recupera la conformación de los futuros docentes con base en tres cursos fundamentales: 1) el ingreso a las pedagogías, 2) el proceso formativo y 3) las habilidades profesionales (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016). El *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* se ha centrado principalmente en mejorar la integración que se establece entre los aspectos pedagógicos y disciplinares que son planteados por los organismos internacionales (por ejemplo, la formación por competencias), dando cuenta de elementos comunes que requiere un docente para llevar a cabo su práctica educativa realizando una revisión a los programas de formación (Figuerola, 2019) que se plantean en las instituciones de educación superior.

3.3.2. México

En México, el Estado es el encargado de regular las acciones que son traducidas en reformas, planes, programas, leyes y reglamentos (Cuevas y Moreno, 2022) que se encaminan a determinar cuál es la formación requerida para ejercer la profesión docente. En este sentido, las políticas educativas implementadas para la formación inicial responden a una serie de recomendaciones realizadas tanto por organismos internacionales como actores políticos que exponen sus ideologías ante las autoridades gubernamentales. Es menester resaltar que actualmente la NEM plantea como condición revalorizar al magisterio, contemplando una reestructuración de la carrera docente para permitir un desarrollo profesional pleno relacionado con el ingreso, la promoción y el retiro.

Así, se plantean una serie de mecanismos encaminados a seleccionar a los candidatos idóneos para ejercer la docencia, y

«el mejoramiento de la formación inicial, partiendo de la reestructuración organizacional de la planta docente y directiva, y de contar con la infraestructura necesaria para las escuelas normales del país. La formación inicial se hace extensiva a los profesores de educación media superior, quienes han carecido de ella» (SEP, 2019a:12).

Con dicha revalorización se espera que los docentes tengan acceso a programas y procesos formativos que retomen estrategias de actualización y capacitación que den respuesta a las preocupaciones pedagógicas cotidianas, como también a las necesidades prácticas de los profesores.

Como respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales, se considera el trabajo en la constitución de esquemas que den pie a los estímulos y reconocimientos, para mejorar las condiciones laborales, dando a su vez un acompañamiento a los profesores desde su formación inicial y continua hasta el retiro (SEP, 2019a).

Aunado a lo anterior, como apoyo a la formación inicial, se puede identificar el trabajo realizado por el Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior (SUBES) por medio del cual se presenta la Beca de Movilidad Nacional para Normalistas, para concluir los estudios en alguna Institución de Educación Superior de la nación, con el objetivo de que los alumnos tengan una formación pedagógica y disciplinaria afín a la licenciatura cursada (Gobierno de México, 2023). El monto total de la beca es de hasta \$ 40.000 pesos mexicanos.

3.4. Evaluación de la calidad de la educación en la formación inicial

3.4.1. Chile

La formación inicial docente, es un aspecto fundamental en el desarrollo y alcance de los estándares educativos propuestos para el nivel de educación básica, es por ello que resulta importante resaltar los aspectos esenciales que retoman las políticas educativas en este rubro, relacionadas con:

1. La atracción de buenos candidatos para la docencia
2. Mejorar los procesos de formación docente
3. Asegurar la calidad mediante la acreditación de las licenciaturas relacionadas con la formación pedagógica.

La calidad, es el eje central de los procesos educativos y es por esta razón que la FID tiene como medios reguladores: la Ley del Sistema de Desarrollo Docente; el establecimiento de estándares orientadores para las carreras de pedagogía, y el examen diagnóstico de ingreso y egreso. La implementación de dichas evaluaciones son una fuente para diseñar y plantear nuevas formas de acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar los planes y programas de estudio (CEPIP, s/f), por ello son tan significativas para la FID.

Las pruebas se establecen a partir de la Ley del Sistema de Desarrollo Docente, estas son descritas de la siguiente manera:

- a) *Primera evaluación al inicio de la carrera.* Es aplicada por la misma institución de educación superior en donde se imparte la enseñanza pedagógica y su objetivo se centra en brindar información para «establecer mecanismos de acompañamiento y nivelación de los alumnos» (CPEIP, s/f, s/p).
- b) *Evaluación nacional diagnóstica de la FID.* Ésta se aplica por medio del Ministerio de Educación con 12 meses de anticipación del egreso. Su objetivo es «generar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos obtenidos por los alumnos durante su formación universitaria» (CPEIP, s/f, s/p).

En cuanto a los estándares orientadores de la FID, estos se dividen en dos:

- a) *Estándares pedagógicos:* plantean los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que deben ser desarrollados por el docente en formación.
- b) *Estándares disciplinarios:* Se relacionan con disciplinas específicas que el docente habrá de impartir una vez que ingrese a la práctica profesional, estas se dividen en: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias sociales y Ciencias naturales (CPEIP, 2012).

3.4.2. México

En México, a lo largo de los años, se ha insistido en la transformación de la evaluación inicial docente, desarrollando mecanismos para mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas, mediante instrumentos auténticos para valorar los conocimientos y habilidades docentes, creando periodos de inducción y prueba mediante prácticas observadas que son fundamentales para la evaluar la calidad docente.

Además del examen de apreciación de conocimientos, los cursos extracurriculares y la experiencia docente, se agrega la función de la tutoría, esta se presenta como «una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos, y las competencias del personal docente... de nuevo ingreso en el servicio público educativo» (SEP, 2019b:10).

De esta manera, las tutorías que se brinden como una continuación a la formación inicial deben alcanzar los siguientes propósitos:

- a) Fortalecer los saberes, habilidades y conocimientos del personal docente de nuevo ingreso, favoreciendo su inserción en el trabajo formativo.
- b) Coadyuvar en la mejora del trabajo profesional para desarrollar mayores capacidades y conocimientos para el cumplimiento de sus funciones frente a grupo.
- c) Ser un medio para el desarrollo de la formación profesional en la práctica a partir del diálogo profesional, el análisis y la reflexión.

Es importante resaltar que los tutores serán personal con experiencia, capacitado y elegido a través de una evaluación que dé cuenta de sus habilidades profesionales, ofreciendo su acompañamiento de manera presencial, en línea y de atención en zonas rurales³ (SEP, 2019b), prestando sus asesorías en un periodo de 3 horas por semana.

La tutoría tendrá una duración de dos años en donde los tutores entregaran los expedientes de los docentes noveles mediante fichas técnicas en donde se expondrá la información referente a la formación, funciones, desempeño profesional, mismos que brindarán las pautas para mejorar la práctica docente y con ello la calidad de formación que se otorgue dentro de las aulas.

4.1. Sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente

4.1.1. Chile

En el marco de las políticas internacionales de formación docente inicial se enmarca la constitución de profesionales de la educación con conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para desenvolverse dentro de las aulas en la práctica profesional. A través de un rastreo realizado por Gaete, Gómez y Bascopé (2016) y tomando en consideración las opiniones de los alumnos de las carreras pedagógicas, se llegó a la conclusión de que el sistema de la FID necesita realizar ajustes relacionados con:

- La eliminación de la brecha entre las instituciones que forman docentes y el sistema escolar, con el objetivo de generar una conexión entre el mundo académico y la realidad escolar a la que se enfrentan los profesores.

³ Modalidad presencial: implica la asistencia física del tutor y los tutorados en observaciones de aula.

Modalidad en línea: la tutoría se da a través de una plataforma virtual, en donde se desarrollan una serie de módulos que retoman los parámetros e indicadores del perfil docente.

Modalidad de atención en zonas rurales. Se dirige a docentes pertenecientes a escuelas multigrado y telesecundarias que tienen dificultades para acceder a internet, se desarrolla en grupo y las reuniones se llevan a cabo una vez por mes según lo fije la autoridad educativa local.

- Prestar apoyo en la formación de habilidades para: realizar un trabajo con los padres de familia, manejar las diferentes disciplinas, realizar una vinculación entre el aprendizaje y el sistema educacional y mejorar las capacidades de expresión tanto oral como escrita.
- La orientación de los docentes hacia obtención de estrategias que promuevan la vinculación entre el currículo, los recursos materiales y los contextos reales de la práctica docente.

Con base en lo anterior, las sugerencias para crear nuevas políticas públicas se centran en:

- Apoyo a la investigación de instituciones formadoras, asignando recursos a todas las instituciones para mejorar uno o más de los ámbitos mencionados.
- Apoyo continuo a la FID en la inserción laboral, velando por la transición entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas en donde estos laboran.
- Mejoramiento de las medidas para la rendición de cuentas, transitando de un sistema de evaluación punitiva hacia acciones que generen una transformación y mayor confianza al momento de ser aplicadas.

Es importante mencionar que Chile presenta desafíos pendientes en la FID que tienen relación con la alianza entre universidades y establecimientos educacionales, para generar una red entre escuelas, liceos y colegios que permitan fomentar el fortalecimiento de la práctica docente de los alumnos, impactando en su trayectoria formativa (Bastías e Iturra, 2022).

4.1.2. México

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos emitió una serie de recomendaciones para mejorar la calidad educativa en México, en este informe resaltaba el fortalecimiento de la formación inicial docente, en donde

«Las Normales públicas y privadas y otras instituciones de formación inicial docente necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes. El primer paso debe ser establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial» (OCDE, 2010: 5)

En este sentido, se propone diseñar políticas que coadyuven a incentivar a los jóvenes a ingresar al sistema de docentes, creando condiciones mejores de ingreso que propicien un buen desempeño académico, otorgando el debido reconocimiento a la labor de los profesores (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018). Así, las políticas educativas encaminadas a la mejora de la formación docente deberán de tomar en cuenta:

- El fortalecimiento de la organización académica de las escuelas normales, adecuando el currículo a las necesidades educativas actuales.
- Desarrollar un marco común de educación superior, para construir políticas, reglamentos, normas y perfiles que enmarquen puntos de referencia para la formación de los futuros docentes.

- Crear un sistema nacional de información y prospectiva docente en donde se encaucen los datos estadísticos obtenidos a reconocer horizontes específicos y a tomar decisiones sobre la labor docente.
- Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de profesores, en donde se evalúen de forma periódica los resultados de la valoración configurando la oferta de formación inicial reconociendo sus áreas de oportunidad y de avance (INEE, 2018).

En esta tesitura, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUE) en el marco de la pandemia generada por el virus SARS-COV2 consideró que la formación inicial docente debe contemplar una profesionalización más colegiada y cooperativa, por la cual se pueda aportar capital docente, recuperando experiencias y generando un diagnóstico de necesidades que permitan constituir estrategias de capacitación profesional (OEI, 2020).

De esta manera, MEJOREDUE se encarga del diseño de una serie de herramientas digitales que se ponen al alcance de los docentes para mantenerlos informados con una serie de pautas y recomendaciones que les permiten valorar su inserción al mundo de la docencia a través de blogs y conferencias semanales (MEJOREDUE, 2023).

5. Análisis comparativo de los resultados

Como se mencionó al inicio de este artículo, empleamos el método comparado para analizar las categorías planteadas sobre los modelos y programas de formación docente, dicho método nos permitió encontrar las semejanzas, diferencias y tendencias en las fuentes documentales recuperadas.

Esta sección se centra en destacar algunas anotaciones sobre los contrastes presentes en los modelos y programas de formación docente estudiados, que hacen referencia a las categorías seleccionadas: 1) marco jurídico, 2) instancias gubernamentales que regulan la formación inicial docente, 3) políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente, 4) la evaluación de la calidad de la educación y 5) las sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente (ver tabla 1).

En la primera categoría relacionada con el marco jurídico, se encontraron semejanzas en ambas naciones, pues en las leyes se expresa la necesidad de regular las instituciones de educación superior con el fin de garantizar una plena capacitación de los profesores en la formación inicial, brindando estrategias que respondan a las necesidades contextuales de la región en donde se desarrolla la enseñanza.

Como segundo punto, las instancias gubernamentales que regulan la formación inicial docente se orientan hacia el planteamiento de propuestas encaminadas a la evaluación, para regular los procesos; es menester resaltar que mientras para México este acto sirve para seleccionar, admitir y dar reconocimientos a los profesores, Chile retoma los resultados de las valoraciones como un medio para transformar la educación y diseñar propuestas que se encaminen a la búsqueda de la calidad educativa.

En tercer lugar, las políticas orientadas a mejorar la formación inicial presentan una discrepancia, ya que en Chile se orientan hacia el otorgamiento de estímulos para reclutar jóvenes a las carreras relacionadas con la enseñanza, además de mejorar la evaluación para medir la calidad de las instituciones formadoras de docentes y, mediante los resultados, fortalecer los aspectos pedagógicos y disciplinares; por su parte, México

genera una serie de políticas encaminadas a la revalorización del magisterio, tomando como base un programa de estímulos que parte de una evaluación individual en donde se miden las habilidades y saberes docentes.

Continuando con el tema de la valoración de la práctica profesional, la evaluación de la calidad de la educación en ambas naciones pone en el centro a las instituciones formadoras de docentes teniendo como fin generar transformaciones en el currículo, así como en los planes y programas de estudio. A su vez, de manera individual, se realizan evaluaciones para medir la idoneidad de los profesores, reconociendo los conocimientos disciplinarios y didácticos conformados; es importante resaltar que la diferencia más marcada en esta categoría se relaciona con los resultados de la evaluación, pues en Chile son empleados para innovar el currículo mientras que en México su función deriva en la asignación de una plaza docente.

Finalmente, las sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente parten del contexto de cada una de las naciones estudiadas, como primer punto, Chile enfatiza la necesidad de orientar las estrategias hacia la formación de conocimientos y capacidades para ejercer la práctica docente. Se espera que se realice una vinculación entre la investigación de las instituciones de educación superior y la formación inicial, así como un acompañamiento en la inserción laboral de los profesores noveles para mejorar su práctica educativa. Por su parte, México, reconoce la necesidad de proponer marcos de acción encaminados al mejoramiento de las escuelas formadoras de docentes, a su vez, se espera que se trabaje sobre los mecanismos de evaluación para obtener información relevante acerca de la formación inicial.

Tabla 1.

Panorama comparativo de los modelos y programas para la formación docente en Chile y México

Categoría/ País	Chile	México
Marco jurídico	<p>Ley 20.903 y 20.129 plantea el desarrollo de conocimientos pedagógicos en los docentes en formación inicial y en servicio.</p> <p>Regula las acciones de las Instituciones de Educación Superior que se vinculan con el ámbito pedagógico, orientando sus preceptos a la búsqueda de la calidad formativa.</p>	<p>La Ley General de Educación y la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros proponen como responsabilidad del Estado fortalecer las instituciones formadoras de docentes, en este caso, las Escuelas Normales se presentan como uno de los principales centros de capacitación inicial de profesores revalorizando la formación profesional.</p>
Instituciones que regulan la formación inicial docente	<p>Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.</p> <p>Dichos organismos basan su actuar en evaluaciones diagnósticas que permiten obtener información relevante sobre la formación de los docentes, fungiendo como una base para la búsqueda de la calidad educativa.</p>	<p>Secretaría de Educación Pública y la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros</p> <p>Estas instancias regulan a las instituciones de educación superior a través de las cuales se brinda el servicio, orientando sus preceptos hacia una formación de calidad.</p>
Políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente	<p>Las políticas propuestas se orientan principalmente a la generación de incentivos para atraer a los jóvenes a las carreras relacionadas con la pedagogía mediante estímulos económicos.</p>	<p>Las políticas educativas plantean la revalorización del magisterio a través de un programa de estímulos que parte de una evaluación en donde se miden los conocimientos, habilidades y capacidades de los docentes, retomando una serie de elementos multifactoriales que describen su labor y que se orientan al mejoramiento de la práctica educativa.</p>
Evaluación de la calidad de la educación en la formación inicial	<p>Sus preceptos se centran en: 1) la atracción de buenos candidatos para la docencia, 2) mejorar los procesos de formación docente y 3) asegurar la calidad mediante la acreditación de las licenciaturas relacionadas con la formación pedagógica.</p>	<p>La evaluación reconoce la idoneidad de los docentes para desempeñarse frente a grupo. En este sentido, se aprecian saberes, habilidades, aptitudes para la formación y la experiencia formativa.</p>

Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones

Teniendo como base el análisis de los documentos recuperados relacionados con los modelos y programas de formación docente en Chile y México, así como la puesta en práctica del método comparado que se orienta a la identificación de tendencias, enfatizamos algunas consideraciones a manera de cierre.

Como primer punto, las políticas planteadas en Chile y México acerca de la formación inicial docente retoman los aspectos relacionados con la práctica de los profesores noveles, los principales desafíos que estos presentan en su proceso de inserción en el ámbito escolar, así como la importancia que representa tener instituciones de formación superior que permitan desarrollar todos sus saberes, habilidades y competencias.

Como segundo aspecto es importante mencionar que en los últimos años las políticas en América Latina sobre la formación inicial docente se han orientado hacia el planteamiento de estrategias para mejorar las instituciones formadoras de profesores, así como

la evaluación para la inserción al servicio, tomando como referente que el trabajo y la práctica de los profesores es fundamental para el desarrollo integral de las competencias y saberes del alumnado.

Es menester resaltar que la formación inicial docente es primordial para el desarrollo de un trabajo y una práctica de calidad dentro de las aulas, por ello es importante revisar los marcos normativos, las agendas y los principios que guían el perfil de egreso de los futuros profesores. En este sentido, Chile es un país que tiene una FID totalmente universitaria orientada a la pedagogía, por lo que las políticas planteadas se centran en esta modalidad educativa, dejando atrás su tradición normalista; por su parte, México continúa con la formación inicial concentrada en su mayoría en las escuelas normales, por lo que se busca una revalorización de dichas instituciones y la aplicación de diversas transformaciones que respondan a las necesidades de las sociedades actuales.

Como tercer punto, derivado del análisis comparativo se puede dar cuenta de que las políticas, los programas y los modelos de formación docente en ambas naciones otorgan un papel sumamente importante al proceso evaluativo, pues a partir de este se puede medir la calidad de las instituciones formadoras de profesores, así como la idoneidad de los docentes que ingresan al servicio, por lo que las instancias y las leyes que reglamentan este aspecto son revisadas de forma constante.

Como cuarto aspecto, a pesar de que ambos países han retomado las recomendaciones de los organismos internacionales para la formación inicial, aún presentan múltiples desafíos y áreas de oportunidad a cubrir para alcanzar la calidad de los programas formativos, en donde se retomen aspectos relacionados con el contexto, la evaluación continua, y la participación de docentes experimentados que puedan llevar a cabo un trabajo colegiado.

Sostenemos que es fundamental que los países continúen trabajando sobre las políticas de formación docente, tanto inicial como continua, que permitan asegurar una calidad en los procesos educativos. Es crucial diseñar programas que atiendan las necesidades reales de los futuros profesores, con el propósito de construir un entramado de conocimientos, habilidades y actitudes que impacten forma positiva en su práctica diaria.

7. Referencias

- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. <https://goo.su/uDog>
- Ávalos, B. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC / CEPPE*. <https://goo.su/7w9WhCb>
- Ávalos, B. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.su/yxSPj6n>
- Bastías, L. S. e Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y sus logros. *Revista Electrónica Educare* 26(1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*. 21(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>

- CPEIP (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. <https://goo.su/QGTcUO>
- CPEIP (s/f). *Formación inicial docente*. <https://cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>
- Caballero, A; Manso, J. Mantarrz, M. y Valle, J. (2016). Investigaciones en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 9. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (112) <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6792/2880>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b) *Ley General Del Sistema Para La Carrera De Las Maestras Y Los Maestros*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Dirección General de Normales (2021). *Proceso de Evaluación a través de los CIEES*. <https://goo.su/tGU8>
- Fernández, H. (2021) Prólogo. En Monroy Dávila, F. y Mercado Bautista, R. (coord.) *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 7-10) Secretaría de Educación Pública. <https://goo.su/3LMkz5x>
- Figuroa Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, 2, 103-119. doi:10.5354/2452-5014.2019.52120
- Gaete, A., Gómez, V., Bascopé, M. (2016) *¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Temas de la agenda pública*. <https://goo.su/GkxnC>
- Gobierno de México (2023). *Becas de Movilidad Nacional para Normalistas*. Becas Benito Juárez. <https://becasbenitojuarez.net/becas-elisa-acuna/beca-de-movilidad-para-normalistas/>
- González, M.A. (2021). Aportes para un modelo de formación docente en la Nueva Escuela Mexicana en Monroy F. y Mercado R. *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana* (pp. 115-126). Secretaría de Educación Pública. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/15/8/77-1?inline=1>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2018). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento2-formacion.pdf>
- LeyN°20.129 *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. (2018) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>

- Ley N° 20.903, *Crea Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (2016)*. Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales*. Chile: Universidad Iberoamericana
- Manzanilla, H. M y Navarrete, Z. (2020). Práctica profesional docente en México. Políticas, conceptualizaciones y enfoques. *Revista Educuencia*, 5(1), 25-37. <https://educencia.uat.edu.mx/index.php/Educencia/article/view/188>
- MEJOREDU (2023). *Inserción a la práctica educativa*. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- Ministerio de Educación (2019). *Mineduc recorre Chile para presentar la propuesta "Estándares para la Formación Inicial y el Desempeño Docente"*. <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>
- Navarrete, Z., y Rojas, I. (2017). Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas en Navarro, M.A y Navarrete Z. (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (213-224). México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos OIE (2020). *Las políticas y programas de formación docente deben tomar en cuenta la experiencia de las y los maestros y de sus asociaciones*. <https://goo.su/osEpRlt>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica*. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/base-legal-2017/124.pdf
- Tournier, B. y Chimier, C. (2019). *Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375605>
- Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestras y los Maestros (USICAMM) (2023a). *Normatividad*. <http://usicamm.sep.gob.mx/normatividad/>
- Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestras y los Maestros (USICAMM) (2023b). *Acuerdo que contine las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*. 41(2), 207-222. <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>

10



La perspectiva europea de formación de profesores. Lo nacional vs. lo europeo

European globalization in teacher training policies and programs. The national vs. the european

Víctor González López*;
Eva García Redondo**;
Francisco José Rebordinos Hernando ***;
Leoncio Vega Gil ****;
David Revesado Carballares*****

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37863

Recibido: 3 de julio de 2023

Aceptado: 20 de noviembre de 2023

*VÍCTOR GONZÁLEZ LÓPEZ: Doctor en educación por la universidad de salamanca. Actualmente es profesor en la universidad de valladolid. Como investigador se ha centrado en temáticas relacionadas con la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** victor.gonzalez.lopez@uva.es

** EVA GARCÍA REDONDO: profesora contratada doctora de la universidad de salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa, la educación comparada y la historia de la educación. **Datos de contacto:** evagr@usal.es

***FRANCISCO JOSÉ REBORDINOS HERNANDO: profesor ayudante doctor de la universidad de salamanca. Entre sus líneas de investigación se encuentran la historia de la educación, y más concretamente, la prensa pedagógica, historia de la escuela, influencias europeas en la educación española e iberoamericana, historia de la infancia e historia de la educación social. **Datos de contacto:** frh@usal.es

****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:** lvg@usal.es

***** DAVID REVESADO CARBALLARES: es profesor ayudante en la universidad pontificia de salamanca y profesor asociado en la universidad de salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** drevesadoca@upsa.es

Resumen

Este es un estudio institucional y curricular de los modelos de formación de profesores en el contexto europeo, que hace hincapié en su dimensión europea; es decir que, a pesar de la diversidad de prácticas (administrativas y metodológicas), se pretenden poner de relieve los componentes formativos más comunes y relevantes en el contexto europeo. Son dos los objetivos que se plantea el presente trabajo de investigación. Por una parte, el diagnóstico de la «perspectiva europea de la formación de profesores». Es esta dimensión la que entenderíamos con connotaciones «globales», no tanto en términos geográficos, cuanto en referencia a la influencia del diseño formativo a otros contextos internacionales. En segundo lugar, pretendemos interrogarnos sobre el «carácter nacional» de los programas y métodos de formación de profesores; éste vendría definido por las «divergencias». En sentido metodológico no pretendemos aplicar un método comparativo sino, más bien, un enfoque comparativo sociohistórico que se fundamenta en el análisis de documentos. No se trata de los hechos históricos, sino del sentido histórico de los datos de la formación. Partimos de que en términos de cultura académica y escolar, Europa no es uniforme sino territorial. Son los modelos curriculares los que nos llevan a los países y no al revés. Y es esta territorialidad europea la que pretendemos probar y comprobar en la formación de profesores. El análisis documental y bibliográfico realizado nos permite comprobar, en términos de resultados, que los modelos de formación de profesores en la Unión Europea vienen marcados por una parte por las agencias internacionales; por otra, por los propios programas e informes de los organismos y redes europeas, y, por otro, por la tradición institucional y curricular de carácter nacional. Es decir, que sí que podemos hablar de perspectiva europea de la formación que se percibe en las estructuras de los programas, en la relación teoría/práctica, en el carácter y certificación de competencias, en los cada vez más extendidos mecanismos de acceso/admisión y en las distintas fórmulas de transición hacia el ejercicio profesional. Los métodos y modelos de formación, reclutamiento, evaluación y transición tienen componentes comunes (europeos) y diferenciales (nacionales). Lo local, lo nacional/territorial y lo europeo parecen condenados a entenderse en los modelos de formación de profesores. Al igual que la relación teoría/práctica y la interconexión entre el sistema productivo (los centros escolares) y el sistema formativo (los centros universitarios de formación).

Palabras clave: formación de profesores; perspectiva europea de la formación; reclutamiento; evaluación del desempeño; educación nacional

Abstract

This is an institutional and curricular study of teacher training models in the European context, which emphasizes their European dimension; that is to say that, despite the diversity of practices (administrative and methodological), we intend to highlight the most common and relevant training components in the European context. There are two objectives of this research work. On the one hand, the diagnosis of the “European perspective of teacher training”. It is this dimension that we would understand with “global” connotations, not so much in geographical terms, but in reference to the influence of training design on other international contexts. Secondly, we intend to question the “national character” of teacher training programs and methods; This would be defined by the “divergences”. In a methodological sense we do not intend to apply a comparative method but, rather, a socio-historical comparative approach that is based on the analysis of documents. It is not about the historical facts, but about the historical meaning of the training data. We assume that in terms of academic and school culture, Europe is not uniform but territorial. It is the curricular models that take us to the countries and not the other way around. And it is this European territoriality that we intend to test and verify in teacher training. The documentary and bibliographic analysis carried out allows us to verify, in terms of results, that the teacher training models in the European Union are marked on the one hand by international agencies; on the other, by the programs and reports emanating from European organizations and networks, and, on the other, by the national institutional and curricular tradition. That is to say, we can speak of a European perspective of training that is perceived in the structures of the programs, in the theory/practice relationship, in the nature and certification of competencies, in the increasingly widespread access/admission mechanisms. and in the different transition formulas towards professional practice. The methods and models of training, recruitment, evaluation and transition have common (European) and differential (national) components. The local, the national/territorial and the European seem condemned to be understood in teacher training models. As well as the theory/practice relationship and the interconnection between the productive system (schools) and the training system (university training centers).

Keywords: teacher training; European perspective of training; recruitment; performance; evaluation; national education

1. Introducción

La propuesta del Ministerio de Educación, en torno a la regulación de criterios para la acreditación de las titulaciones de Grado de Maestro, ha generado una vuelta al debate académico sobre la relación entre conocimientos y competencias y, cómo no, habilidades. Unos términos que están en la base de la cualificación funcional de los docentes. La mayoría de los países de nuestro entorno han definido el cuadro de competencias que requiere el ejercicio de la función docente en las prácticas escolares; no así otros, como es el caso de Finlandia. Una trilogía que estaba presente en la regulación y aprobación de los planes de estudio y que, ahora, se pretende simplificar en una apuesta funcional por las competencias. Es un debate entre tradición y modernidad; entre una visión «mercantilista» de las competencias y una más amplia y pluridimensional; entre la política (dudosa de la cualificación docente) y la academia (corporativa). Bien es verdad que no hay competencias sin conocimiento y que las competencias no solo afectan al «sector productivo» del currículum. Se trata de la calidad en la formación de docentes porque de esta depende la del sistema educativo. «La evidencia empírica sugiere que el mayor determinante de la variación del aprendizaje de los estudiantes en los centros escolares es la calidad de los profesores» (Barber y Mourshed, 2007, p. 15). De la calidad de los docentes depende la calidad de la educación y, de esta, el progreso, el desarrollo y el bienestar social. En este sentido, esa calidad de los docentes no siempre está conectada con los procesos institucionales de formación y reclutamiento, tal y como algunos autores han hecho hincapié en los últimos años (Jiménez, 2009; Verger, 2013; González-Morales y Santana-Vega, 2020; Merino *et al.*, 2019).

El artículo que ofrecemos se centra en el estudio de la formación de profesores en el contexto europeo, tanto de la Enseñanza Primaria como de la Educación Secundaria. En la mayoría de los países de la Unión Europea, los modelos institucionales y programáticos suelen ser diferenciales, como se pondrá de manifiesto en el estudio.

La fundamentación teórica nos ha permitido analizar una serie de aportaciones sobre la formación de profesores en la Unión Europea de sumo interés para este estudio. Nos referimos, como muestra, a los trabajos de los profesores Manso *et al.* (2019) sobre la dimensión internacional de las políticas europeas de formación de profesores partiendo de los informes de las instituciones y programas europeos (2019), de Manso y Garrido (2021) sobre las relaciones entre programa formativos y acceso al ejercicio profesional. El monográfico de la Revista de Educación (393) está dedicado íntegramente a recoger estudios sobre la profesión docente y la formación de profesores para el Siglo XXI en España. Por su parte, Sánchez-Cabrero (2023) estudia, en base a los datos de TALIS, la evolución de la formación curricular de los maestros en España en las últimas décadas. También, según datos de TALIS, es de gran interés el trabajo recientemente publicado por Kouhsui *et al.* (2023) que relaciona el bienestar profesional de los docentes con tres variables escolares: el clima escolar, el estilo de liderazgo y la carga de trabajo de los profesores (centrado en países de sistemas educativos de alto rendimiento como Singapur, Japón, Canadá, China y Finlandia). Algún otro estudio de interés es el publicado por Checchi y Mattei (2021) sobre la rendición de cuentas en educación en Italia a través de la remuneración por la calidad en el ejercicio profesional (mérito) en los maestros. No debemos de olvidar algunos trabajos que relacionan la globalización con la formación de profesores, no tanto desde la perspectiva de los organismos internacionales, cuanto desde los procedimientos y procesos académicos de intervención curricular; estos son los

trabajos de Burn y Menter (2021) o Sorensen y Dumay (2021). También contamos con estudios de interés sobre la evaluación de competencias en los futuros docentes (Magro *et al.* 2021).

2. La construcción metodológica

Son dos los objetivos prioritarios que se marca el estudio de investigación que ofrecemos. Por una parte, el diagnóstico de la formación de profesores en el contexto europeo, enfatizando en las convergencias y divergencias de los modelos y programas desde la perspectiva de los países miembros de la Unión. Es esta dimensión la que entenderíamos con connotaciones «globales», no tanto en términos geográficos, cuanto en referencia a la influencia del diseño formativo a otros contextos internacionales. Por otra parte, dada la soberanía educativa nacional y la puesta en marcha de programas de asesoramiento educativo europeo de las propias instituciones europeas (Consejo de Europa) y las propias de la Unión, parece lógico pensar que los modelos de formación de profesores tienen más características nacionales o territoriales que propiamente europeas. Es decir, estaríamos ante una «apropiación» nacional de la investigación e información educativa europea.

Consecuentemente, el trabajo de investigación que ofrecemos a la comunidad científica de la Educación Comparada e Internacional se fundamenta en el estudio documental y bibliográfico a través de una revisión analítica de la literatura sobre el tema objeto de estudio. Estimamos que esta una buena metodología ya que coincide con el objetivo de nuestro trabajo; es decir, realizar un análisis, comprensión y explicación estructural de programas, instituciones y métodos de organización y funcionamiento de los modelos de formación y reclutamiento de la función docente en el espacio europeo. Dada la propia identidad educativa de Europa o, mejor dicho, de la Unión Europea, en el sentido de colaboración, complementos y subsidiariedad, ya que la soberanía educativa sigue estando en manos de los gobiernos nacionales.

Este documento investigador no asume un enfoque político de la formación sino una perspectiva pedagógica. Son las formas de organización de los contenidos y los desarrollos diferenciales de las instituciones formadoras las que se convierten en objeto investigador. La Educación Comparada e Internacional se interpreta como expresión de la acción política. No obstante, esa práctica no siempre es el fiel reflejo de la política o regulación y, aunque lo fuera, requiere de procesos administrativos y académicos de adaptación y contextualización. En sentido metodológico no pretendemos aplicar un método comparativo sino, más bien, un enfoque comparativo sociohistórico que se fundamenta en el análisis de documentos.

Las fuentes de las que pretende servirse el estudio son tanto trabajos académicos (artículo, capítulos de libros y libros) como informes procedentes de organismos europeos, internacionales o redes de información educativa como Eurydice.

En relación con los países de referencia. Dado nuestro enfoque pedagógico del análisis documental y bibliográfico con perspectiva europea de la formación, a los países llegamos de forma finalista o probatoria y no de partida en términos geográficos. Partimos de que en términos de cultura académica y escolar Europa no es uniforme sino territorial. Son los modelos curriculares de la formación los que nos llevan a los países y no al revés. Y esta territorialidad europea la que pretendemos probar y comprobar en la formación de profesores.

La estructura del trabajo viene definida de una parte por el carácter analítico del estudio que privilegia tiempos y procesos de formación y reclutamiento que consideramos

de gran influencia en la calidad profesional del ejercicio docente. De otra, se debe también a la influencia del estudio de OCDE (2005) (atraer, formar y retener) que privilegia la primera de las variables. Y, en último término, la estructura sigue el estudio de la atracción de la Comisión Europea de 2013): mejora de los modelos de formación, los métodos de reclutamiento y la importancia de la evaluación del desempeño. Tres variables determinantes de la atracción hacia la profesión docente.

3. La atracción hacia la profesión docente

Stromquist (2018) realizó un estudio internacional exhaustivo sobre las condiciones de los docentes, en base a encuestas y entrevistas realizadas a representantes sindicales de los profesores. Una de las aportaciones de esta investigación nos informa de que la profesión docente no es atractiva para el 68.7 % de los jóvenes y que solamente el 17 % de los encuestados europeos afirmaron que la profesión docente era atractiva para la juventud. Esto, unido a que en el 40 % de los países europeos hay más demanda que oferta de puestos de trabajo trae, como consecuencia, una «falta de docentes», más apremiante en la EPI (Educación de la Primera Infancia) (25 %) y en la EFTP (Educación y Formación Técnica y Profesional) (23 %). Es esta una de las razones principales de las «rutas alternativas» de formación/aprendizaje, de considerable impacto en países anglosajones y también, en algunos casos, de países europeos.

En esta misma línea discursiva, se constata que la profesión docente ha perdido gran parte de su capacidad para atraer candidatos, especialmente a los mejores, por el declive del prestigio e imagen social de la profesión, el deterioro de las condiciones de trabajo y, en algunos casos, como consecuencia de los bajos salarios. Bien es verdad, que la atracción hacia la profesión docente no solo es una cuestión «profesional», sino también social y política, y que ni la política ni la academia han prestado atención a este tema. No obstante, algunos gobiernos están tomando medidas económicas, administrativas, sociales y pedagógicas para reforzar la atracción (Dutch Government, 2011).

Vinculado a lo anterior, resulta de relevancia avanzar sobre el estudio empírico que más impacto está teniendo, publicado por la Comisión Europea el año 2013, titulado *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. En síntesis, este trabajo de dos volúmenes se apoya tanto en una encuesta planteada a los actores (estudiantes de Secundaria, alumnado de Formación Inicial de Profesores, docentes, formadores, directores de centros y autoridades), como en entrevistas a periodistas, sindicalistas, responsables de Consejos Escolares y autoridades. De las 10 recomendaciones del documento, explicadas y fundamentadas, queremos hacernos eco de las que consideramos más relevantes para el objeto que analizamos: *mejorar los modelos de formación inicial, los métodos de reclutamiento y los de evaluación del desempeño docente*; es decir, defiende que la atracción hacia la profesión docente dependa, esencialmente, de temas relacionados más con el ejercicio profesional que con los programas de formación.

Al análisis y comprensión de estas tres dimensiones mencionadas, dedicaremos los apartados siguientes. La publicación de este documento ha dado lugar a la organización de congresos para debatir sobre las claves de la atracción hacia la profesión docente, como es el caso del Coloquio Internacional, que tuvo lugar los días 11 y 12 de diciembre de 2021 en Montpellier, auspiciado por el *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* (INSPE) Languedoc-Roussillon con el lema: ¿Cómo mejorar la atracción

de la profesión de enseñante? El Documento de la Comisión está sirviendo a este equipo como referente temático y metodológico.

A continuación, recogemos y analizamos el esquema sistémico de la atracción hacia la profesión docente que nos facilita el estudio referido de la Comisión Europea, elaborado y pensado, no tanto desde la perspectiva del diagnóstico, cuanto desde las posibles medidas que pueden ser útiles para el refuerzo de la atracción hacia la función docente. Esta es una variable poco atendida, en general, en las políticas y los programas curriculares. Sin embargo, se nos antoja, teniendo en cuenta nuestras aportaciones investigadoras, en un elemento central tanto de la formación de profesores como del ejercicio de calidad en la profesión docente.

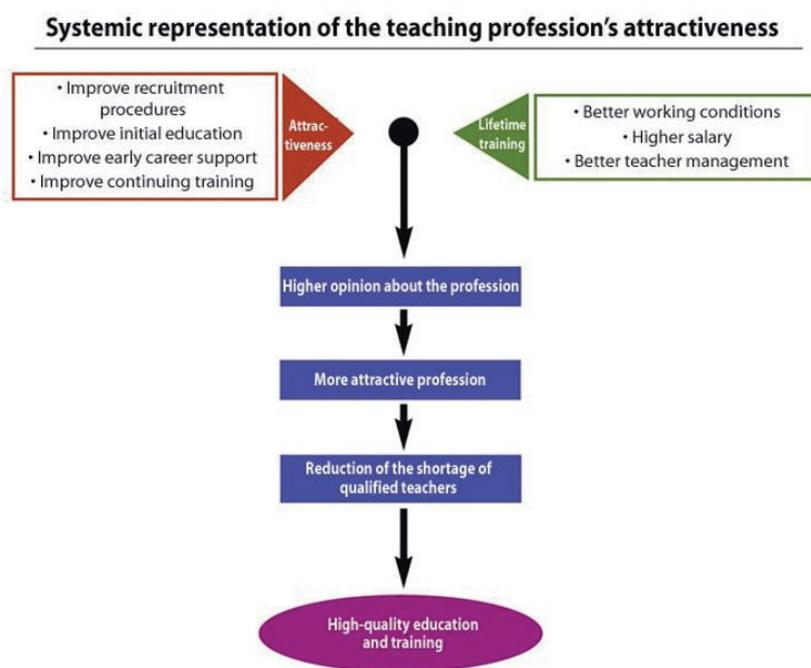


Imagen 1. Representación sistémica del atractivo de la profesión docente. Fuente: European Commission, 2013, p. 70

Este gráfico distingue dos bloques de mejora; uno que podríamos llamar «académico» y otro «material» o «administrativo». En relación con el primero, se recogen cuatro elementos de mejora: el reclutamiento, la formación, el apoyo y la formación permanente. Los modelos de reclutamiento son muy dispares en unos países y en otros; van desde el modelo rígido y altamente competitivo (oposiciones, concursos, etc.) hasta el flexible de los países nórdicos que se concreta en una entrevista para la contratación. La elección de uno u otro no solo tiene que ver con el ordenamiento tradicional del funcionariado o del empleo público, sino también con la propia regulación del acceso/admisión a los centros de formación y de la realización de estudios de necesidades.

En la mejora de la formación inicial se deben incluir no solo los programas, los formadores y la tipología de las instituciones formadoras, sino también los modelos de acceso/admisión a cursar los programas. Esta variable también arroja componentes diferenciales en unos países y en otros. Los modelos «nórdicos» son altamente rígidos y exigentes y los «meridionales» mucho más flexibles y/o inexistentes. En alguno de nuestros trabajos hemos probado y comprobado la importancia de dos momentos clave en los procesos de

formación de profesores: el de acceso/admisión a los programas y el de acceso al ejercicio profesional (el reclutamiento) (Vega, 2016).

No obstante, los países aplican distintas medidas para mejorar la calidad y el estatus de la profesión docente como premios, jornadas, campañas publicitarias, etc. e, incluso, algunos han desarrollado enfoques sistémicos, con cierto éxito, como es el caso de Noruega a través de GNIST (la «chispa»), asociación en la que participan instituciones formadoras, administración educativa, fuerzas sindicales y autoridades para poner en el punto de mira tanto en la calidad y el estatus de la profesión docente como la propia formación y el liderazgo escolar. Este es un programa que trabaja 5 áreas de intervención: el desarrollo de la profesión docente, la combinatoria del modelo de formación con la práctica profesional (profesión y carrera), la formación de directores, incremento del saber en los futuros docentes y el estímulo al reclutamiento (Nusche *et al.*, 2011). Otros ejemplos de refuerzo de la atracción vienen de la mano de países como Dinamarca y su programa «Merit-Teacher», Letonia y la propuesta «ONG Misión posible» (Delhaxhe *et al.*, 2018) o Suecia y el «Kompletterande pedagogiskutbildning» (Lundahal *et al.*, 2017).».

Estas políticas (regulación) y prácticas (medidas) para el refuerzo y la imagen de la profesión docente en el marco social, además de insistir en la mejora de la calidad y el estatus de la profesión y la formación, también inciden en la formación de directores y el liderazgo educativo/escolar. Es bien sabido que un factor fundamental en la mejora de calidad educativa es el liderazgo de los equipos de organización y administración (Bernal e Ibarrola, 2015; Dimas-Rangel *et al.*, 2016; Day *et al.*, 2016), al tiempo que distintas universidades, nacionales e internacionales, como la de Tampere en Finlandia o la de Columbia en Nueva York, han comenzado a ofrecer másteres de cualificación de los equipos de gestión y administración de los centros escolares. Por su parte, la dirección y gestión de los establecimientos escolares es objeto de atención académica y profesional. En la mayoría de los países se opta por docentes en ejercicio para ejercer estas funciones, aunque ya hay excepciones, como en Lituania, donde se precisa de un postgrado para ocupar el cargo de director (Comisión Europea, 2021). No obstante, en otros, se posibilita también el que especialistas en gestión de recursos puedan ejercer las tareas de dirección, organización y gestión. En distintas universidades y contextos culturales ya se están ofertando planes de formación en recursos (humanos y materiales), al objeto de mejorar la gestión y organización de los centros escolares, como estrategia para el avance de la calidad de la educación en relación con la mejora de las competencias y estándares educativos de los alumnos del sistema no universitario a través de una mejorada cualificación de los equipos y responsables de las tareas directivas y organizativas. En la mayoría de los países de la Unión Europea, los equipos directivos asumen funciones de evaluación del personal docente (OCDE, 2018).

Todo lo mencionado contribuye al ejercicio del denominado liderazgo «atento al matiz» (Fullan, 2019b). O, mejor dicho, de un liderazgo eficaz que se enmarca más en la cultura como aprendizaje, implicación, colaboración, etc., que en los programas. La escala se cambia, no desde los programas sino desde la cultura, tal y como nos explica el motor de la reforma educativa de Ontario a través de sus precisas y esclarecedoras aportaciones bibliográficas (Fullan, 2011; 2019 a).

4. Instituciones, programas y métodos de formación. Los modelos de formación inicial

4.1. Los marcos institucionales

La historia más reciente en Francia reconoce los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) (1989), las ESPE (Escuelas Superiores de Profesores y Educación) (2013) y los INSPE (Institutos Nacionales Superiores de Profesores y Educación) (2019). Desde su incorporación a las estructuras institucionales universitarias en 2005, la formación inicial del profesorado inicia una pérdida de su «autonomía» y «profesionalización», como pondrían de manifiesto sectores docentes y cuerpos directivos durante esos años de transición, terminando por asumir el «academicismo» de la universidad. La reconsideración institucional viene arropada por una recomposición funcional. Las ESPE pretendían formar no solo a los profesores sino también a otros profesionales de intervención en el sistema educativo como los Consejeros Principales de Educación, los formadores de los establecimientos escolares y otros trabajadores del sistema. Los INSPE, por su parte, se enmarcan en un esfuerzo de convergencia de los másteres en su estructura curricular de ámbito nacional.

En el caso de Alemania habría que distinguir entre la formación para maestros y educadores y la formación de profesores de la educación secundaria. La primera se concentra en las Universidades de Educación o Escuelas Universitarias de Educación (*Pädagogische Hochschule*); estos organismos superiores ofrecen los *Bachelor of Arts* (BA) y los *Master of Education* (M.Ed), a través de tres facultades (organizadas internamente en institutos) en Educación Infantil, educación de adultos, pedagogía social, psicología del aprendizaje y de la enseñanza; también en contenidos artísticos, musicales, religiosos, etc. en las lenguas extranjeras (y en alemán); así como en STEM, educación vocacional, ingenierías, negocios, deportes y salud. La formación de profesores se ofrece, a través de las distintas facultades de las universidades (con las que colabora la de Educación en proyectos interdisciplinares), en BA y M.Ed en Química, Economía, Historia, Chino, Matemáticas, ... según el modelo consecutivo o simultáneo.

En Italia, tradicionalmente, la formación de maestros de Educación Primaria tenía lugar en la *Facultá di Magisterio*, después en las *Facultá de Scienze della formazione* (maestros, cuidadores y expertos en procesos de formación) y, más tarde, en la Escuela de Estudios Humanísticos y de la Formación. En el caso de la Educación Secundaria, la formación docente arrancaba en la *Scuola Interuniversitaria di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie* (SSIFIES) (1999), red denominada *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* (SSIS) (2008-09) (instituciones regionales), para terminar como Escuela de Especialización para la Enseñanza Secundaria (2010).

En Portugal, por su parte, la formación de docentes se ha compartido entre las Universidades y los Institutos Politécnicos; concretamente, en estos últimos, a través sus Escuelas Superiores de Educación (una rama de cada Politécnico) se han formado los docentes para la educación básica, mientras que los de secundaria adquirieron, tradicionalmente, su cualificación a través de los Centros Integrados de Formación de Profesores (CIFOP), con un fuerte y marcado carácter interdisciplinar y de investigación. A estos se uniría, con posterioridad, el Instituto Nacional de Acreditación de la Formación de Profesores (INAFOP) (García y Manso, 2011).

En el contexto anglosajón predomina la histórica denominación de *College* (la Escuela Universitaria) que ofrece los programas de graduación y postgraduación. El de Nottingham, por ejemplo, ofrece un DET (de nivel 5) acreditado por la QTLS (*Qualified Teacher Status in Lifelong Learning*). No obstante, esta escuela también dispone de otros programas de formación en Turismo, Trabajo Social, etc. En relación con la dirección escolar, se concibe como un «equipo de liderazgo», conformado por una dirección ejecutiva, de gobernanza, de programas de estudio, etc. En este caso, no es una gestión democrática sino profesional. En algunos países, los conceptos de liderazgo están muy elaborados y desarrollados (Inglaterra, Escocia, Irlanda, etc.), mientras que en otros estos términos gozan de poco desarrollo regulatorio (Finlandia, Bélgica o Francia). No obstante, en este último país, el nombramiento de director de un INSPE corre a cargo del ministro de educación de entre una terna facilitada por el Consejo de Administración de la institución formadora. Algunos documentos se han planteado cómo mejorar el liderazgo escolar dado que es «poco atractivo»; se trata de «concentrarse en la profesionalización de los procesos de selección y sucesión, el ajuste de los incentivos a las nuevas responsabilidades y el diseño de oportunidades de desarrollo de carrera» (Pont *et al.*, 2009).

Lo que tenemos, por tanto, son distintas expresiones institucionales de las organizaciones formadoras, distintas formas de gobernanza, distinta organización administrativa interna y distintos desarrollos curriculares. Pero el modelo general es común y parte de la histórica, prusiana y froebeliana *Normalschule* y se expresa en la conformación de institutos o escuelas ya incorporadas a la Educación Superior, pero como «secundarias», demostrando un enfoque curricular común y enciclopédico, de Ciencias de la Educación y profesionalización, para la formación de los maestros. La oferta formadora para la educación secundaria es más reciente e incrustada en la estructura universitaria (al margen del modelo curricular), centrada en el mismo enfoque curricular (ciencia, pedagogía y práctica).

4.2. Las identidades curriculares. Los programas formativos

La formación de los profesionales de la actividad docente no se inicia cuando comienza el estudio del programa superior/universitario, ni termina con él, sino que la fase de atracción ya es, en sí misma, una etapa formativa. No obstante, en este apartado nos gustaría poner de manifiesto el análisis de dos procesos administrativos y curriculares de gran impacto en la calidad de la función docente. Se trata del acceso y admisión a las instituciones superiores y la estructura y tipología de los programas de formación inicial. En relación con el primero, y como pone de manifiesto la profesora I. Egido (2020), los sistemas educativos europeos que han establecido procedimientos de selección previos a la entrada a las instituciones de formación inicial docente no han dejado de incrementarse, siguiendo las recomendaciones de Organismos Internacionales como la OCDE y la Unión Europea. Siendo cierta esta observación, detectamos modelos diferenciales en el seno de la Unión. De una parte, tenemos los países que diferencian con nitidez el acceso de la admisión. Son los casos de Finlandia y Francia. En Finlandia el acceso viene definido a través del ME (*Matriculation Examination*) que garantiza la cualificación competencial para el acceso a la Educación Superior. No obstante, habría que distinguir entre la admisión para la formación de la educación básica y la formación para la educación secundaria. La primera se expresa en el VAKAVA (Red de Cooperación y Selección Nacional en la Educación) (prueba competencial de 50 preguntas), más una batería de elementos selectivos como entrevistas, ensayos y pruebas de temas pedagógicos; es verdad que también son admitidos alumnos sin el VAKAVA, procedentes de los programas

profesionalizantes, si en las pruebas complementarias se considera que gozan de actitudes y condiciones para formarse como docentes (Granados, 2014). La admisión para la secundaria procede de las variadas exigencias para entrar en unas universidades u otras; a continuación, los estudios pedagógicos en el departamento de educación correspondiente. En ambos casos, la formación para el ejercicio profesional de la docencia está masterizada.

En el caso de Francia, se ofrece en los INSPEs (Institutos Nacionales Superiores de Profesorado y Educación) y se concreta en los MEEFs (*Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*). El M1 y el M2 comprenden teorías, disciplinas, Ciencias de la Educación y formación profesional, según el modelo consecutivo, para finalizar con el «concurs» y acceder a la formación en puesto de trabajo. El acceso requiere del BAC y la admisión cuenta con las notas del BAC, el tipo de BAC cursado, los centros frecuentados y el estado actual; es decir, el *Curriculum Vitae*.

También, en Alemania, la formación de profesores está masterizada y se caracteriza por ser de larga duración al incorporar los dos años de formación en puesto de trabajo y los exámenes de estado (al finalizar el Grado y al final del Máster). O también el caso de Italia, según el modelo 3 +2 +1 (los tres primeros años dedicados a la ciencia, la cultura y el conocimiento; los dos siguientes dedicados al estudio disciplinar y didáctico y el último concentrado en el TFA (*Toriccionio de Formazione Attiva*). No es el caso de España, cuya formación se concentra en el Grado para el ejercicio en Educación Infantil y Primaria.

4.3. Los métodos de formación

La formación profesional o práctica viene a ocupar un porcentaje del diseño curricular que se mueve entre el 20 y el 25 por ciento, colocada a lo largo de los cursos del programa formativo. Una formación profesional más estructurada en unos países como Finlandia, Portugal, Alemania, Francia o Italia y más genérica en otros, como en España, Holanda, Bélgica, Reino Unido o Irlanda. Destacaremos dos modelos de interés. Por una parte, el finlandés y, por otra, el de Italia. El primero viene definido a través del «modelo clínico» de colaboración institucional y curricular entre la escuela y la Facultad de Educación y expresada en tres tiempos con distintas funciones y prácticas; la inicial es meramente de observación; la avanzada de práctica docente observada (clínica) y la final de práctica con responsabilidad. Una práctica muy estructurada, tanto organizativamente como curricularmente; en la Universidad de Lapland se inicia con el *Practicum de Orientación (Guided Orientation Practicum)* centrado en el estudio del aula como un espacio sociopsicológico y cultural y el inicio del estudio de la identidad profesional; continua con el segundo año de prácticas centradas en el *Practicum Pedagógico (Guided Pedagogical Practicum)* centrado en el estudio del aula como contexto pedagógico y, dentro de esa interpretación, la investigación; el tercer practicum se llama *Practicum Didáctico (Guided Didactical Practicum)* en el que la investigación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kyro-Ammala, 2019). En el segundo caso, el TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*) está organizado por las universidades en colaboración con la administración educativa regional y se destina al refuerzo de las prácticas de laboratorio y otras actuaciones formativas, reduciendo el estudio de las disciplinas. Se accede a él a través de un test nacional con 60 preguntas y una prueba (oral y escrita) en la universidad de destino. El contenido de esta formación se enmarca, curricularmente, en las Ciencias de la Educación, las prácticas de laboratorio (talleres didácticos y pedagógicos) y las prácticas de observación y responsabilidad. La acreditación del programa se formula a

través de la superación de una prueba final ante profesores universitarios y alguno de los centros escolares. La acreditación da paso a la contratación y/o oposición para profesor permanente.

Es preciso poner de relieve también el peso de la investigación en la formación de profesores en algunos países como Portugal, Finlandia o Francia. Una investigación que asume el carácter de investigación-acción y que se incrusta en la formación profesional. Las formaciones basadas en la investigación tienen una larga tradición en Finlandia; actualmente se considera como la clave de la formación de profesores (Kyro-Ammala, 2019), dentro de cuyos procesos formativos (teóricos y prácticos) juega un papel curricular determinante a la hora de construir la identidad profesional del docente.

Tampoco debemos pasar por alto la fuerte implicación de las TIC en los procesos de formación de profesores, tanto en los programas de contenido como en las prácticas institucionales así como el gran despliegue que los investigadores del sector nos ponen de manifiesto a diario reclamando, incluso, una formación específica en el marco de las herramientas materiales (Gutiérrez, 2008; Cabezas *et al.*, 2021) y también la apuesta europea a través del Marco Estratégico Europeo de la Educación y la Formación ET 2020. Se trata del eterno debate entre las TIC como cultura y las TIC como herramientas.

5. Métodos de reclutamiento y formación en ejercicio

El acceso al ejercicio profesional de la docencia a través del reclutamiento depende, en buena medida, del modelo de organización del sistema educativo, de los programas de formación ofrecidos y del carácter de los procesos de transición. De tal forma que los países que aplican estrategias selectivas de entrada a la formación (al inicio o en medio del programa formativo) son sumamente flexibles en el proceso de reclutamiento, dado que han logrado, previamente, equilibrar la relación entre oferta y demanda. En algunos de nuestros estudios hemos puesto de manifiesto la importancia para la calidad, tanto de la formación como de la enseñanza, de dos tiempos/procesos como son el acceso/admisión y el reclutamiento (Vega, 2016). «Cuanto más exigentes son los estudios de formación de profesores en términos de calidad, más útiles resultan a los ojos de los estudiantes» (Jakku- Sihvonen y Niemi, 2011, p.45).

En el caso del modelo funcionarial del ejercicio de la función docente en Francia, el candidato, una vez superado el *Concours*, validada la formación como *functionnaire stagiaire* y, defendida y aprobada previamente la *Memoire*, al finalizar el MEEF 2, accede directamente a la condición administrativa de *functionnaire titulaire*. Por lo tanto, el punto central del reclutamiento está centrado en el *Concours*; este estaba colocado al finalizar el primer año de Máster. A partir del gobierno de Sarkozy (2007-2012), se ubicó al finalizar el Máster. De esta prueba son importantes algunos elementos analíticos como la tipología de primer y segundo grado, los cuerpos a los que se oposita (Agregation, CAPES, CAPEPS, CAPET, CPE, etc.), los perfiles (organizados por ramos de conocimiento como ciencias económicas y sociales), la estructura de las pruebas (elegibilidad y admisión; la primera se concreta en dos partes: el ensayo disciplinar y el dossier documental de una secuencia pedagógica; la segunda también consta de dos partes (orales): una sobre una situación profesional y otra sobre entrevista a partir de un dossier) y la composición de los tribunales (inspectores y profesores de universidad en el caso de CAPES; es decir, los formadores forman parte directa de los tribunales examinadores).

En el caso de Finlandia, el reclutamiento está directamente vinculado a la descentralización local del modelo de regulación, al riguroso sistema selectivo de acceso/admisión a la formación y, en tercer lugar, al buen nivel formativo de los egresados (tanto en cuanto al tiempo como a la pluralidad y calidad formativa). El índice de responsabilidad de los centros escolares en la asignación y distribución de recursos es *medio bajo* (PISA, 2012) dado que tanto la selección para la contratación como el despido de profesores y la asignación de la tabla salarial (de entrada y complementos) recae en las autoridades locales y en los órganos de participación en la educación, igualmente, domésticos.

La mayor fuerza del reclutamiento de profesores en el Reino Unido la asumen los centros escolares, tanto en la selección para la contratación como en el despido y asignación de las dotaciones salariales básicas y complementarias. Por ello, el índice de responsabilidad de los centros en la asignación y distribución de recursos es *alto* (PISA, 2012).

Como podemos comprobar, nos encontramos en el contexto europeo con modelos de reclutamiento altamente competitivos y otros mucho más flexibles. La clave parece estar, como ya hemos apuntado, en el modelo de acceso/admisión.

Por otra parte, juega un papel considerable, también, en los procesos de profesionalización de la función docente, la práctica procedente del sector empresarial conocida como inducción acompañada o sustituida por la de mentorización. Esta es una fórmula de transición al ejercicio profesional que, para el caso europeo, ya ha sido estudiada en varios documentos de Eurydice (especialmente el de 2015) a los que vamos a hacer referencia. En cuanto a la regulación de la inducción, el documento de referencia pone de manifiesto que en algunos países como España, Italia, Polonia, Inglaterra, Hungría, Rumanía o Grecia es obligatoria con una duración variable (en España de 3 meses a 1 año; en Italia, Polonia, Rumanía, Inglaterra...1 año; en algunos casos, como Hungría y Malta, se alarga hasta 2 años). En países como Alemania, Estonia o Escocia es recomendada. Y, en otros (Francia, Bélgica, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia, Austria o Bulgaria), no existe como tal en los procesos de transición al ejercicio profesional. En cuanto a la participación, esta deja mucho que desear. En Italia, Finlandia y Suecia, en torno al 20 % de profesores han participado en programas de inducción formal. En España, Polonia y Portugal, por su parte, poco más del 30 % de docentes se han implicado. Sin embargo, en Bélgica, Francia, Reino Unido, Holanda, Croacia y Eslovaquia, se supera el 60 % de docentes de Educación Secundaria inferior que participan en actuaciones de inducción, pese a no ser considerada obligatoria. En cuanto al contenido de la inducción, esta se concentra en trabajo virtual cooperativo, sesiones de mentorización, actuaciones de planificación y programación con los equipos directivos, cursos y seminarios y colaboración con otros centros.

La mentorización tiene mayor cobertura regulatoria en calidad de obligatoria en muchos más países. Solamente se deja en manos de los centros en países como Finlandia, las Repúblicas Bálticas, Países Bajos y Bulgaria. Francia es el único país europeo en el que esta práctica formativa no está regulada, es decir, que tanto la inducción como la mentorización no son obligatorias, pese a que en este se produce el mayor desarrollo de la formación en ejercicio a través de la figura del titular interino como ya hemos puesto de relieve; el *stagiaire*.

Hay que destacar, en términos de participación, que son los docentes de menos de 30 años los que se implican más en estas actuaciones.

6. Los modelos de evaluación del desempeño docente

La evaluación es una herramienta que, a nivel educativo, permite realizar un seguimiento de los procesos o, incluso, de los sistemas educativos, de tal forma que determina si los procedimientos que se están empleando están siendo los correctos. Dicha evaluación está ligada, indiscutiblemente, con la calidad de los sistemas y esto, a su vez, con la calidad de los docentes (Barber y Mourshed, 2007; Hargreaves y Shirley, 2012). Cuando hablamos de la profesión docente, solemos hacer hincapié en la atracción, formación y retención, olvidando en ocasiones la evaluación, mecanismo fundamental para garantizar la formación y consecución en el tiempo de unos sistemas educativos fuertes y que responden a las necesidades de cada país. El informe TALIS (OCDE, 2020) nos viene a mostrar que las buenas condiciones laborales en las escuelas y los centros educativos ayudan a atraer a los mejores candidatos, retenerlos, mejorar su motivación y autoeficacia y, por último, a proporcionar los incentivos adecuados para la carrera y desarrollo profesional, apoyado de la evaluación de las fortalezas y debilidades del profesorado.

La supervisión y evaluación del profesorado debe de servir para aumentar la eficacia y mejorar los resultados de los estudiantes, de tal forma que el docente pueda recibir una retroalimentación que le permita identificar aquellos errores que repercuten negativamente en su práctica y, además, pueden servir para premiar y reconocer una enseñanza eficaz a través de incentivos o complementos. Para Isoré (2009), la evaluación docente puede responder a un modelo sumativo y/o formativo. Esa evaluación sumativa respondería al proceso orientado, por un lado, hacia la eficiencia educativa (cumplimiento de estándares), y, por el otro, a la equidad educativa (oportunidades para todos), valorando las acciones de los docentes para conseguir su objetivo principal que es el de mejorar los resultados de sus alumnos, dando lugar con ello a un proceso de rendición de cuentas y reconocimiento. La evaluación formativa, en cambio, requiere de una valoración cualitativa, que ofrece una retroalimentación positiva al profesor con el fin de mejorar su práctica docente en el aula. Una cuestión de interés, además de la funcionalidad de la evaluación del docente, es la referida a los actores de los procesos evaluadores; es decir, ¿a quién corresponde? Y, también, ¿el qué? (el contenido). Sobre la primera, algunos documentos insisten en los directores de los centros, los equipos directivos, el mentor del docente novel o supervisores, otros docentes (evaluación por pares) y organismos externos (OCDE, 2020).

En el contexto europeo, teniendo en cuenta los datos facilitados por Eurydice (2021), se constata la existencia de un grupo de países en los que la evaluación se lleva a cabo de forma interna en el propio centro educativo y por miembros de dicho centro (director o el equipo directivo). En países como Luxemburgo, Malta, Austria, Suecia o Suiza, la evaluación del profesorado corresponde exclusivamente al director del centro. Por su parte, países como Bélgica (comunidad flamenca), Chequia, Estonia, Eslovaquia o Albania, son los directores u otros miembros del equipo directivo los que realizan dicha evaluación. En el caso de Eslovaquia o los centros subvencionados de Reino Unido, es el supervisor directo el que realiza dicha evaluación. En cambio, en el resto de los países la evaluación se realiza tanto por agentes externos como internos; estos son los casos de Bélgica, Alemania, Montenegro, Macedonia del Norte, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Bosnia, Serbia, Portugal, Rumanía, Liechtenstein y Croacia.

Otra clasificación está relacionada con los objetivos y consecuencias que tiene la evaluación docente. Las consecuencias se relacionan con el desarrollo profesional, la rendición de cuentas o el cumplimiento de estándares, teniendo como principal objetivo la mejora de la práctica docente a través de procesos de retroalimentación y discusión. Las principales consecuencias que pueden darse de la evaluación de la práctica docente según el Informe TALIS (2018) son: 1. Aumento del sueldo o bonificaciones económicas, 2. Cambio en las posibilidades de promoción, 3. Nombramiento de un tutor o mentor para ayudar al docente a la hora de aplicar mejoras en su práctica, 4. Cambios en las responsabilidades laborales del profesor, 5. Despido o renovación y 6. Debate con el docente acerca de las medidas aplicables para subsanar las deficiencias en su práctica. En el caso de Eurydice (2021, p. 112) estas consecuencias quedan agrupadas en cuatro prácticas habituales: 1. Proporcionar observaciones para la mejora del rendimiento, 2. Permitir las promociones, 3. Permitir la mejora salarial y 4. Asignar bonificaciones o estímulos.

En consecuencia, se puede observar que la causa principal a la que lleva la evaluación docente está relacionada con la mejora del rendimiento del docente y de su práctica educativa (Bélgica, República Checa, Alemania, Estonia, Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Albania, Bosnia, Suiza, Liechtenstein, Montenegro y Serbia). Pero, además, hay países que, a mayores, ofrecen una evaluación sumativa que tiene como consecuencia la mejora salarial o la promoción profesional (Estonia, Francia, Hungría, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovenia, Reino Unido, Albania, Bosnia y Serbia). Por último, dentro de este afán evaluativo, hay países en los que, además, esta evaluación puede repercutir positiva o negativamente en los salarios de los docentes (República Checa, Francia, Letonia, Malta, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Bosnia y Liechtenstein).

Así mismo, la evaluación docente, también puede clasificarse en función de la frecuencia con la que se llevan a cabo estos procesos. Solo un 7 % de los docentes afirma trabajar en escuelas donde no se llevan a cabo procesos de evaluación, pero en países como Italia o España, estos porcentajes ascienden al 36 % y 25 %, respectivamente (OCDE, 2020). «Los períodos entre ejercicios de evaluación varían entre uno y seis años» (Eurydice, 2021, p.108). Existe un grupo de países donde los procesos de evaluación se realizan anualmente (Reino Unido, Eslovaquia, Suecia, Estonia, Rumanía, Eslovenia, Liechtenstein, Suiza o Albania). En otros países, esta evaluación está programada en un eje temporal mayor. Puede producirse cada seis años como en Serbia, o como en el caso de Chipre que no se produce hasta el décimo año del ejercicio de docente y a partir de ahí, se realiza cada dos años. El caso de España es muy particular, pues no existe una normativa de rango superior que regule la evaluación docente y son las Comunidades Autónomas las encargadas de formular y sistematizar las medidas oportunas para dicha evaluación. En este caso, solo Castilla la Mancha, Aragón, La Rioja y Asturias han promulgado normativas regulatorias bajo circunstancias específicas (Eurydice, 2021). Similar es el caso de los Länder alemanes, encargados de dictar la norma en torno a la evaluación del profesorado, con la diferencia de que, en Alemania, se han convertido en una práctica habitual.

Por último, parece importante considerar la relación que puede existir entre la evaluación docente y la profesionalización de los profesores. Como señala Schleicher (2018), la «profesionalidad se refirió históricamente al nivel de autonomía y de regulación interna

ejercido por los miembros de una ocupación» (p.103). Con la entrada del siglo XXI, la profesionalidad docente se entendió como la clave para las reformas educativas. Pero esta, ¿cómo puede medirse? Según Schleicher (2018), tres son los factores que componen dicha profesionalidad: conocimiento, autonomía y redes de compañeros. Como señala OCDE (2016), el conocimiento se refiere a los conocimientos necesarios para acceder a la profesión unido a los procesos de formación continua. La autonomía está relacionada con el poder de decisión que tienen los docentes (contenidos, materiales, metodología o evaluación). Y, por último, las redes de compañeros se entienden como la posibilidad de intercambiar información y apoyo de tal forma que se mejore la enseñanza.

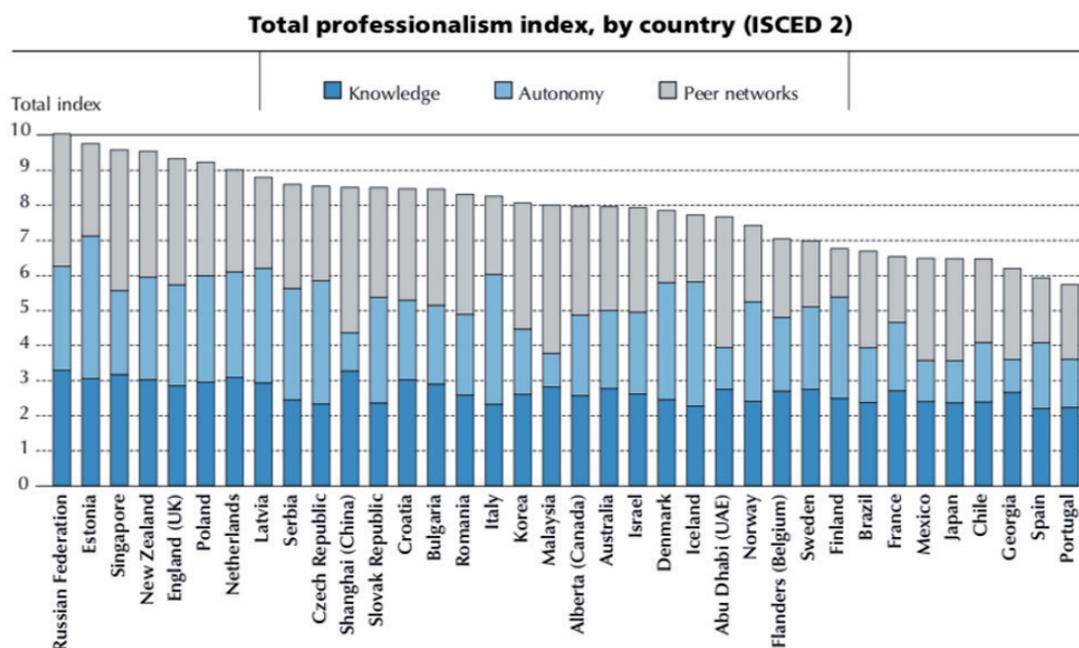


Gráfico 1. Índice de profesionalidad docente. Fuente: OCDE (2016, p. 105)

El gráfico 1 señala que los países en los primeros puestos de la distribución (Federación Rusa, Estonia, Nueva Zelanda o Singapur), en términos generales, llevarán a cabo dos de cada tres buenas prácticas, mientras que aquellos situados al final de dicha distribución (Portugal, España, Georgia, Chile o Japón) solo se beneficiarán de algo más de una de cada tres. Los países pertenecientes a Asia Oriental, Oriente Medio y América Latina conceden menos autonomía a sus docentes, lo que sugiere que la toma de decisiones puede estar influida por normas culturales, mientras que, por el contrario, estos países o economías enfatizan en las redes de iguales y los procesos de intercambio y retroalimentación entre docentes. Si observamos estos datos globales en relación con los países con mayores cotas de evaluación docente, no se puede afirmar que existe una correlación clara entre ambos factores. Reino Unido, Eslovaquia, Estonia y Rumanía, que realizan evaluaciones anuales a los docentes, están en puestos por encima de los 8 puntos en cuanto a profesionalidad, pero otros como Suecia, también en esta lista, se encuentran por debajo de los siete puntos. Italia, caracterizado por su falta de evaluaciones anuales supera esos 8 puntos, pero España, en su misma situación, se encuentra en el penúltimo puesto de esta distribución con menos de 6 puntos, lo que indica un bajo nivel comparativo de profesionalización de los profesores.

7. Discusión y conclusiones

Como hemos tenido la ocasión de poner de manifiesto, la perspectiva europea de la formación inicial del profesorado no se debe tanto a la agenda educativa de los organismos internacionales dado que, a pesar de algunos documentos de interés (OCDE, 2015; OCDE, 2016 a; OCDE, 2018; Schleicher, 2018), no se ha producido una dedicación investigadora de especial relevancia ni sobre el profesorado ni sobre la formación y reclutamiento de este. Ésta se debe, básicamente, a dos tipos de transferencia; una que podemos considerar interna (entre países y, sobre todo, como consecuencia de estudios, informes, medidas, premios, etc. de los organismos, programas y redes europeos) y otra externa, que vendría expresada en la proyección de modelos, influencias y políticas en contextos como el africano, el americano y el asiático, especialmente. No obstante, para Tikly (2004), la globalización de la formación docente y el desarrollo de la enseñanza global vienen marcadas por las relaciones de poder representadas en las agencias internacionales. En nuestro caso, el papel de las agencias lo asumen las instituciones europeas. Sin embargo, los modelos y prácticas de formación de profesores se expresan de forma más nítida a través de las políticas nacionales de formación acompañadas, apoyadas y completadas con las aportaciones de los programas europeos. Lo global, lo nacional y lo europeo no son conceptos determinados geográficamente, sino, más bien, cuerpos de conocimiento contruidos bajo unas mismas trayectorias políticas.

La profesión docente no es atractiva para los jóvenes. Sin embargo, el discurso sobre la atracción y las medidas (sociales y académicas) siguen aumentando; bien es verdad que no tanto en «perspectiva europea» cuanto en los distintos marcos nacionales. Además, en algunos países europeos se constata un problema de «escasez de profesores». ¿Está la escasez de docentes vinculada a la atracción? En principio parecería que sí; esto significa que los países con falta de profesores son los más «débiles» en políticas y prácticas de atracción. Pero no siempre esa relación es positiva. Un gran atractivo hacia la profesión docente viene de la mano del estatus funcional de los docentes en buena parte de los países europeos. Es, en estos países, donde la demanda supera la oferta. ¿Esto significa que existen políticas de atracción? Pues, no necesariamente. Estos países es verdad que gozan de una oferta de docentes que supera la de plazas vacantes; se forman muchos más profesores de los que el sistema educativo requiere. El problema no es tanto la atracción cuantitativa sino la más importante, la cualitativa. Esta debilidad se comprueba en la escasa identidad profesional, en la desmotivación e interés en la función docente, en las deficiencias formativas, en el reclutamiento competitivo, en la desconfianza social y en la «ética profesional». No se trata tanto de atraer a los jóvenes hacia la profesión docente, cuánto de atraer a los jóvenes más «adecuados»; este es el reto que algunos países europeos ya han superado pero que, en muchos otros, es difícil de conquistar dado que ni la academia ni la política apuesta por un refuerzo social y organizativo de la atracción. Como ejemplos de estos «desajustes» tenemos a España y Francia. En el primero, resulta muy difícil establecer medidas tanto de evaluación del desempeño docente como de admisión a los programas de formación porque se interpreta como una forma de limitar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. No obstante, algunos territorios ya han comenzado a establecer algún tipo de pruebas de admisión. En el segundo caso, recordamos la negativa de J. Lang (2011) a la masterización de la formación de docentes alegando que suponía un drástico recorte al acceso de las clases populares a estudios universitarios.

Nos encontramos en el contexto europeo con modelos de reclutamiento altamente competitivos y otros mucho más flexibles. Estos modelos de acceso al ejercicio de la función docente vienen definidos desde las políticas nacionales y las identidades curriculares de los sistemas educativos de los países. No obstante, en los modelos funcionariales el proceso es más competitivo y riguroso en términos administrativos. Y sin un equilibrio entre oferta y demanda, superando la primera a la segunda. En los países más «flexibles» suele acompañarse mejor la relación oferta/demanda, se refuerzan los procesos de acceso/admisión y se apoya la calidad formativa. Con diferencias importantes en cuanto a la composición de las comisiones de selección. La clave parece estar, como ya hemos apuntado, en el modelo de acceso/admisión. La inducción en los países del sur suele ser obligatoria y en los del norte voluntaria. Y, paradójicamente, en los que no es obligatoria está mucho más desarrollada y se formula en términos de «formación en puesto de trabajo». Es decir, es más una cuestión «profesional» que «política».

En relación con la evaluación del desempeño, se constata que en la mayoría de los países del entorno europeo los actores son agentes externos y/o internos. En algunos países, solamente son agentes internos (director, equipo directivo) los encargados de la supervisión de las prácticas escolares de los profesores. Estas políticas evaluadoras de la función docente pretenden mejorar el rendimiento y calidad de la función docente, las condiciones salariales y también la carrera profesional. No obstante, no parece tener relación la evaluación de la función docente o de los profesores con el nivel de profesionalización del ejercicio de la enseñanza. Es decir, la evaluación del desempeño de los profesores no nos garantiza, por sí misma, la profesionalización de las prácticas pedagógicas de aula.

Nuestros objetivos de partida se cumplen holgadamente dado que, como hemos tenido la ocasión de probar y comprobar, contamos con aproximaciones comunes en los distintos países de la Unión Europea, buena parte procedentes del EEES, y también con divergencias considerables como la denominación de las instituciones formadoras, las estrategias de acceso/admisión, el distinto contenido de la evaluación de la función docente o las diferenciales prácticas de reclutamiento (en buena medida vinculado a los modelos laborales del ejercicio profesional).

¿Qué podemos y debemos pensar en relación con el futuro? Dada la progresiva internacionalización de la educación y, cómo no, de la formación de profesores, parece razonable pensar en un incremento de los elementos comunes de la formación y del ejercicio; es decir, que el EEES no se mantenga solamente en cuestiones de forma y de administración, sino que se introduzca en el ámbito curricular y metodológico de las prácticas académicas. Esto nos debería llevar a mayores cotas de armonización en los procesos de acceso/admisión, en los contenidos programáticos de la formación (estructura, relación teoría práctica, métodos abiertos, mayor peso formativo de la investigación, etc.), en las estructuras masterizadas de toda la formación, en los procesos de reclutamiento (colaborando el cuerpo de profesores en ejercicio con el cuerpo de profesores formadores) y a una mayor interacción formativa (institucional, metodológica y curricular) entre los establecimientos escolares y los centros universitarios de formación de profesores.

No obstante, el «carácter nacional o territorial», dada la fuerza de la tradición y la inercia y las especificidades culturales y lingüísticas, no creemos que sufra cambios importantes. La educación y, por ende, la formación, están y deben estar muy apegadas curricularmente al contexto local y nacional de referencia. Ambas perspectivas son plenamente compatibles.

8. Referencias

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Bernal, A. & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp.55-70
- Burn, K., and Menter, I. (2021). Making sense of teacher education in a globalizing world: The distinctive contribution of a sociocultural approach. *Comparative Education Review*, 65 (4), 770-789. <https://doi.org/10.1086/716228>
- Cabezas, M., Casillas, S. & García, F.J. (2021). The digital competence of pre-service educators. The influence of personal variables. *Sustainability*, 13 (4), pp.1-14.
- Checchi, D., Mattei, P. (2021). Merit pay for schoolteachers in Italy, 2015-2016: a new regime of education accountability? *Comparative Education Review*, 65 (3), 445-466. <https://doi.org/10.1086/714963>
- Comisión Europea (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), pp.221-258.
- Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O., Bourgeois, A., & Balcon, M. P. (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo: informe de Eurydice*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/917260>
- Dimas-Rangel, M.I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. & Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3 (7), pp.12-19.
- Dutch Government (2011). *Teaching 2020. A strong profession*. Dutch Government.
- Egido I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- European Commission (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. Final report. Vols. I y II. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Fullan, M. (2011). *Change leader. Learning to do what matters most*. A Willey Imprint.
- Fullan, M. (2019a). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2019 b). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- García, E. & Manso, V. (2011). Reforma educativa y formación inicial de profesores de enseñanza secundaria en Portugal. Especial referencia a la región de Tras-os-Montes e Alto Douro. En Vega Gil, L. (ed.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (137-160), Tirant lo Blanch.
- González-Morales, O., y Santana-Vega, L. (2020) Diseño de un plan de acción para la empleabilidad de los universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (88), pp. 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>
- Granados, L. P. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (12). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306>
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización digital del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), pp. 191-206.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OCDE.
- Jaku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (eds.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Kaleida.
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista iberoamericana de educación*, 50 (1), pp. 1-8 <https://doi.org/10.35362/rie5011850>
- Kyro-Ammala, O. (2019). Initial Teacher Education at the University of Lapland. En Paksuniemi M. and Keskitalo, P. (eds.), *Introduction to the Finnish Educational System* (51-66). Brill/Sense
- Kouhsari, M., Chen, J., and Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factor based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education*. V. 18, 3. <https://doi.org/10.1177/17454999221143847>
- Lang, J. (2011). *Pourquoi ce vandalisme d'état contre l'école?* Éditions du Félin.
- Lundahl, L., Gruffman Cruise, E., Malmros, B., Sundbaum, A. K., & Tieva, Å. (2017). Pedagogisk rum-tid och strategier för aktivt lärande i högre utbildning. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 11(1), 16-32. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-460&pid=diva2%3A1268566>

- Magro Gutiérrez, M., Hus, V., Hegedis, P., and Carrascal Domínguez, S. (2021). Student of primary education degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 162-189. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- Manso, J., Matarranz, M^a., y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 23 (3), 15-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74502>
- Manso, J., y Garridos-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, (393), 293-319. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854>
- Merino, C., Monreal, I. y Cortón, M. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, pp. 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews for evaluation and assessment in education*. OCDE.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV OCDE Publishing.
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. OCDE/Santillana.
- OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: insights from PISA*. PISA, OCDE Publishing.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I & Volume II). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE.
- Pont, B., Nurche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1. Política y práctica*. OCDE.
- Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (no) evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años, vista a través de TALIS. *Revista Española de Educación Comparada*. 43, 400-430. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718>
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. OCDE/Santillana.
- Sorensen, T.B., and Domay, X. (2021). The teaching professions and globalization: A scoping review of the anglophone research literature. *Comparative Education Review*, 65 (4), 725-749 <https://doi.org/10.1086/716418>

- Stromquist, N. P. (2018). *La situación del personal y la profesión docente en el mundo*. Internacional de la Educación.
- TALIS (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative education*, 40(2), 173-198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>
- Vega, L. (2016). Modelos globales de formación de profesores. La calidad basada en los procesos de transición. En J. M. Fernández Soria y otros (eds.), *La formación del profesorado de educación secundaria* (122-135). Tirant lo Blanch.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, pp. 268-291. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>

11



Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo¹

Cultural rationalities of the teaching profession: a case study in European teacher education

Eduardo Fernández Rodríguez*;
Rocío Anguita Martínez**;
Yasna Pradena García***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37938

Recibido: 14 de julio de 2023

Aceptado: 3 de noviembre de 2023

¹ Artículo elaborado el marco del proyecto de investigación RTI2018-097144-B-I00 NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i, y del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

*EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** eduardo.fernandez@uva.es

** ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** rocio.anguita@uva.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

***YASNA PRADENA GARCÍA: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** yasnapatricia.pradena@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

Resumen

En un contexto mundial y europeo que ha transformado de un modo profundo las agendas educativas bajo una serie de parámetros y marcos de actuación orientados por lógicas basadas en el gerencialismo económico de los sistemas educativos y la búsqueda de su eficiencia en detrimento en muchas ocasiones de la equidad, el artículo tiene por objetivo identificar cuáles son las racionalidades culturales que sustentan los discursos docentes respecto de la formación inicial del profesorado y también en el ámbito de la educación obligatoria. La investigación parte de un estudio de caso realizado sobre un material empírico cuyas fuentes serían: a) una revisión sistemática de la literatura y el análisis documental, b) la consulta a expertos en innovación educativa en Ed. Secundaria a través de la metodología Delphi; c) una entrevista en profundidad a docentes universitarios en formación inicial de profesorado, y d) un cuestionario semi-estructurado con estudiantes egresados de los grados de Infantil y Primaria. El análisis de datos nos ha permitido considerar tres racionalidades subyacentes que sostendrían parte de las políticas actuales respecto de la profesión docente y la formación del profesorado en el contexto europeo, y que hemos denominado como reproductora, emprendedora e inclusiva, respectivamente. La discusión de resultados parece confirmar que las agendas formativas implementadas a nivel europeo son percibidas o implementadas, para el caso español que utilizamos a modo de caso de estudio, no sin ambigüedades o susceptibles de problematización y cuestionamiento. Los resultados apuntan a cuestiones como la educación para una ciudadanía global y postnacional; la profundidad y alcance real de los cambios que introduce el discurso innovador; las tensiones generadas con la emergencia de la sociedad digital; o el compromiso hacia una pedagogía socialmente relevante, inclusiva y ligada a los bienes comunes del conocimiento.

Palabras clave: política educativa; estudios europeos; formación de profesorado; profesión docente

Abstract

In a global and European context that has profoundly transformed educational agendas under a series of parameters and action frameworks oriented by logics based on the economic managerialism of educational systems and the search for efficiency to the detriment, on many occasions, of equity, the article aims to identify the cultural rationalities that underpin teachers' discourses regarding initial teacher training and also in the field of compulsory education. The research is based on a case study conducted on empirical material whose sources would be: a) a systematic review of the literature and documentary analysis, b) the consultation of experts in educational innovation in Secondary Education through the Delphi methodology; c) an in-depth interview with university teachers in initial teacher training, and d) a semi-structured questionnaire with students graduating from the degrees of Early Childhood and Primary Education. The data analysis has allowed us to consider three underlying rationalities that would sustain part of the current policies regarding the teaching profession and teacher training in the European context, which we have called reproductive, entrepreneurial and inclusive, respectively. The discussion of results seems to confirm that the training agendas implemented at the European level are perceived or implemented, for the Spanish case that we use as a case study, not without ambiguities or susceptible to problematization and questioning. The results addressing issues such as education for a global and post-national citizenship; the depth and real scope of the changes introduced by the innovative discourse; the tensions generated by the emergence of the digital society; or the commitment to a socially relevant, inclusive pedagogy linked to the knowledge commons.

Keywords: Educational policy; European studies; Teacher Education career; Teaching profession

1. Introducción. Racionalidades culturales de las Políticas Educativas Globales

En las últimas décadas, toda una serie de cambios y elementos políticos, económicos y socio-culturales fruto de los procesos de modernización en el capitalismo tardío, de las dinámicas expansivas experimentadas a lo largo y ancho del planeta fruto de la globalización y de los impactos y tensiones generadas por la Economía del Conocimiento en distintos sectores de actividad, han ido introduciendo y conformando nuevos discursos, paradigmas y agendas políticas respecto de las Políticas Educativas Globales (Verger, 2019) y la selección de prioridades acerca de las finalidades, contenidos, roles y estructuras de los diferentes ecosistemas y niveles educativos.

Los efectos de todas esas transformaciones en el ámbito educativo no han estado exentos de polémicas y controversias. Algunas de ellas han sido ya suficientemente analizadas y evaluadas: la aplicación mundializada de modelos de gobernanza con independencia de las necesidades y características de los estados y contextos locales o regionales (Ramírez *et al.*, 2016); el isomorfismo y homogeneidad de unas políticas educativas sostenidas en modelos ligados al aprendizaje a lo largo de la vida (Jakobi, 2012; Cai, 2021; Valle, 2021), la estandarización del currículum al orientarlo a la evaluación de resultados y objetivos operativos (Brøgger, 2019), la descentralización escolar (OECD, 2019) o la educación multicultural y la ciudadanía global (Scheunpflug, 2021).

También se ha puesto el foco de estudio en otro tipo de efectos indirectos de la globalización educativa y de las reformas neoliberales por su orientación hacia la eficiencia en detrimento de la equidad (Robertson & Dale, 2013; Novelli *et al.*, 2019), o porque dichos cambios ponen en peligro la soberanía nacional y el control democrático de los sistemas educativos, especialmente por la incorporación de toda una serie de actores transnacionales, redes y organismos internacionales y otro tipo de agentes (comunidades epistémicas, consultores, fundaciones, ONG's, proveedores de servicios y empresas especializadas vinculadas al conocimiento y la comunicación, etc.) que desempeñan un papel emergente a la hora de influir en las políticas de educación global y en los idearios y retóricas utilizadas por sus responsables administrativos y profesionales (Saura, 2016; Fontdevila *et al.*, 2023), recontextualizando dichas agendas a escala nacional o por bloques geopolíticos a través de la priorización de necesidades, la implicación heterogénea y difusa de todos esos agentes y la implementación de programas y proyectos a nivel territorial (Zancajo *et al.*, 2022).

En este sentido, Europa y la Unión Europea no han sido ajenas a todos estos procesos de reforma educativa globalizada, de los cambios e impactos que la misma ha tenido en el ámbito de la educación formal arriba señalados (Cino, 2020). Tampoco debemos olvidar las controversias suscitadas en el continente respecto de los efectos derivados de la formación de imaginarios mundializados y sus pretensiones universalistas (Ball, 2012; Robertson, 2022); o la emergencia y expansión de lo que se ha denominado como Industria Educativa Global (do Amaral *et al.*, 2019) a través de la educación transfronteriza (Díez-Gutiérrez, 2022), la mercantilización del sistema (Ball & Youdell, 2007; Santori *et al.*, 2016) y la apertura de nuevos mercados (Hogan & Thompson, 2017), los cambios en los modos de gobernanza educativa, la penetración e intensificación de la Ed-Tech en los procesos educativos (Landri, 2018; Williamson, 2019), y la influencia ejercida por agentes políticos para impulsar las reformas (Ball, 2017). Al respecto de las

interacciones locales y globales, diversos estudios han señalado el papel que juegan los contextos nacionales a la hora de mediar los procesos de reforma educativa europea de los sistemas públicos ligados a la orientación racionalista del gerencialismo económico neoliberal (Hall *et al.*, 2015; Gunter *et al.*, 2016), y que han abierto la puerta, no sin tensiones o controversias, a cambios en las dinámicas de regulación y control gubernamental y al rediseño del espacio profesional de trabajo docente y de gestión académica (Normand *et al.*, 2018).

Todos los estudios anteriormente apuntados en relación con las políticas educativas globales marcan un cambio respecto del foco de estudio: de centrarse en un análisis vertical y descendente centrado en las jerarquías de poder regulatorio ejercido por las autoridades gubernamentales y administraciones de regulación educativa, las investigaciones recientes tratan de indagar acerca de la multiplicidad de ámbitos desde los que se ejerce el poder y la formación de imaginarios y acciones con las que diversos agentes perpetúan y amplifican los discursos hegemónicos vinculados con la administración, regulación e implementación de los sistemas educativos, o por el contrario su oposición y resistencia. Es en esta línea donde parece tener sentido abordar la cuestión de la profesión docente y el gerencialismo educativo desde las premisas marcadas por la teoría cultural (Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990; Douglas, 1992; Thompson, Grendstad & Selle, 1999), sobre todo en lo que concierne al papel que juegan las racionalidades culturales o políticas (Rose & Miller, 2010) en la cristalización de diversos mecanismos a través de los cuales políticos, administradores, profesorado, etc., interiorizan y se apropian de saberes y modos de funcionamiento sistémicos, por ejemplo, en el campo de la política educativa y la rendición de cuentas (Verger & Parcerisa, 2017), la formación del profesorado en contextos de convergencia europea (Veiga *et al.*, 2011), o la práctica docente y la autonomía profesional (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Todos los estudios anteriormente apuntados en relación con las políticas educativas globales marcan un cambio respecto del foco de estudio: de centrarse en un análisis vertical y descendente centrado en las jerarquías de poder regulatorio ejercido por las autoridades gubernamentales y administraciones de regulación educativa, las investigaciones recientes tratan de indagar acerca de la multiplicidad de ámbitos desde los que se ejerce el poder y la formación de imaginarios y acciones con las que diversos agentes perpetúan y amplifican los discursos hegemónicos vinculados con la administración, regulación e implementación de los sistemas educativos, o por el contrario su oposición y resistencia. Es en esta línea donde parece tener sentido abordar la cuestión de la profesión docente y el gerencialismo educativo desde las premisas marcadas por la teoría cultural (Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990; Douglas, 1992; Thompson, Grendstad & Selle, 1999), sobre todo en lo que concierne al papel que juegan las racionalidades culturales o políticas (Rose & Miller, 2010) en la cristalización de diversos mecanismos a través de los cuales políticos, administradores, profesorado, etc., interiorizan y se apropian de saberes y modos de funcionamiento sistémicos, por ejemplo, en el campo de la política educativa y la rendición de cuentas (Verger & Parcerisa, 2017), la formación del profesorado en contextos de convergencia europea (Veiga *et al.*, 2011), o la práctica docente y la autonomía profesional (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). En este marco interpretativo, la pregunta de investigación de la que partimos es la siguiente: ¿cuáles son las racionalidades culturales que sustentan y orientan las políticas y prácticas vinculadas a la formación del profesorado y qué efectos e implicaciones tienen en las distintas etapas vinculadas con la profesión docente y en la definición de agendas de diseño y desarrollo curricular? Partiendo de la realización de

un estudio de caso en el estado español respecto de la formación y práctica docente con profesorado de los niveles de educación secundaria y estudiantes egresados de los grados de infantil y primaria, el análisis

se ha focalizado en identificar tres racionalidades subyacentes (reproductora, emprendedora e inclusiva) que reflejan, no sin contradicciones o ambigüedades, el corpus de las agendas europeas en el ámbito de la formación del profesorado.

2. Europeización de la formación del profesorado

Siguiendo con el planteamiento arriba apuntado, parece oportuno incorporar el concepto de «europeización» (Radaelli, 2004; Ladrech, 2010), en tanto concepto que nos permite indagar respecto del impacto en las políticas domésticas nacionales de los procesos de integración europea (Wach, 2016; Carlson *et al.*, 2018). En este caso lo que nos ocupa es analizar las relaciones que guarda con la profesión docente, más específicamente con la formación del profesorado (Ante, 2016; Symeonidis, 2020). Si bien no son aún abundantes los estudios realizados dentro de este marco conceptual, hay documentación especializada que ha explorado la presencia de valores europeos en el currículo de magisterio (Sayer & Erler, 2012) y en la internacionalización (europea) de la formación docente (Valenčič *et al.*, 2011). o en la movilidad de estudiantes y profesorado (Zgaga, 2008; Pedersen, 2022). Incluso como ya hemos señalado arriba, se han generado desarrollos conceptuales que han profundizado en el examen de la recontextualización nacional de ciertas políticas de formación del profesorado (Paine, *et al.*, 2016; Hudson & Zgaga, 2017), si bien aún son estudios centrados en las cuestiones relacionadas con la internacionalización y adaptación diferencial de la Educación Superior europea (Veiga & Neave, 2015; Veiga *et al.*, 2019; Robson & Wihlborg, 2019).

Buena parte de los principales cambios que comienzan a animar el debate del estudio de la europeización de la formación del profesorado se sitúan precisamente más allá de la dimensión estrictamente académica para abordar el análisis desde un continuo que permita abordar el desarrollo profesional del profesorado (Stéger, 2014; Roberts-Hull *et al.*, 2015; Darling-Hammond *et al.*, 2017), especialmente en línea con los planteamientos promovidos por la Unión Europea y los programas de Educación y Formación 2010-2030 vinculados con la agenda del aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission 2015; Monarca & Manso, 2015; Manso *et al.*, 2019). Asentándose en premisas de corte neo-institucionalistas, la europeización se puede entender como un proceso histórico de interacción e intercambio entre los estados miembros y la Unión Europea y que busca definir el estado de la cuestión actual de la adaptación institucional no en términos de convergencia, armonización o integración de políticas y desarrollos supra-nacionales (Marginson & van der Wende, 2009; Flockhat, 2010) sino desde una aproximación investigadora que se centre también en los efectos (en ocasiones negativos) que tienen dichas macro-políticas sobre las prácticas institucionalizadas de actores domésticos (Weidman *et al.*, 2014), que utilizan en forma desigual los recursos del sistema y con arreglo a un diverso y asimétrico conjunto de creencias y valores (Mikulec & Skubic, 2016).

En relación con lo señalado arriba, la aceleración del proceso de europeización de las diversas políticas nacionales relacionadas con la formación del profesorado y la profesión docente han llevado a desarrollar investigaciones en las que el foco de estudio se centra

en la política comunitaria en la formación del profesorado en Europa (Hudson & Zgaga, 2008, Caena, 2014), el área europea de formación de profesorado (Gassner, Kerger & Schartz, 2010; Murray, 2016) o el profesorado europeo (Schartz, 2014). Estos diferentes estudios exploran cuáles son los mecanismos, procesos y agentes claves que intervienen de forma interna o externa en la conformación de políticas y prácticas de formación del profesorado en Europa (Symeonidis, 2018), en la gestión de la gobernanza del espacio de educación en territorio europeo (Halász, 2013) y, no menos importante, en la configuración de imaginarios sensibles relacionados con la interiorización de la dimensión europeísta, sus valores cívicos y democráticos (Carlson, Eigmüller & Lueg, 2018).

Algunas de las tendencias y tópicos que han ido emergiendo de las investigaciones vinculadas con el desarrollo de políticas de formación del profesorado en Europa han sido ya recogidas por la literatura especializada, especialmente los debates y análisis se centran en cuestiones como la reforma de la formación inicial del profesorado (European Commission, 2015), el giro hacia el desarrollo profesional docente basado en la práctica profesional reflexiva (Caena & Margiotta, 2010; Hendry *et al.*, 2021); y una agenda educativa focalizada en la mentorización y supervisión del profesorado (Smith & Ulvik, 2015; European Commission, 2018; OECD, 2019) para el desarrollo de marcos competenciales a lo largo de la carrera profesional (Snoek *et al.*, 2019; European Commission, 2021) y diferentes situaciones de aprendizaje en el marco de una sociedad conectada (Yot & Marcelo, 2022)

3. Consideraciones metodológicas

Tal y como ha sido señalado en la introducción, el objetivo principal del estudio ha sido el buscar dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las racionalidades culturales que sustentan y orientan las políticas y prácticas vinculadas a la formación del profesorado y qué efectos e implicaciones tienen en las distintas etapas vinculadas con la profesión docente y en la definición de agendas de diseño y desarrollo curricular?

En primer lugar, se procedió a realizar una revisión sistemática de la Literatura y un análisis documental, pues queríamos hacer una síntesis de las evidencias existentes (Gough, Thomas & Oliver, 2012) y el mapeo de aquellos conceptos claves relacionados con las áreas de conocimiento objeto de nuestro trabajo (Colquhoun *et al.*, 2014) como son a nivel general la Política Educativa Global y la Dimensión Europea en la Formación del Profesorado; y más específicamente temáticas relacionadas con la docencia en contextos de ciudadanía global y postnacional, la formación en capital humano y las competencias docentes, el aprendizaje a lo largo de la vida, la innovación educativa y la alfabetización digital, la educación inclusiva y la coeducación en el currículo, los bienes comunes y el desarrollo sostenible. La búsqueda de la literatura especializada se llevó a cabo a través de diversas fuentes localizadas en bases de datos y repositorios académicos principalmente Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex y Google Scholar. Por motivos de extensión del artículo, y a efectos de circunscribirnos al objeto del estudio que abordamos en este trabajo, omitiremos en esta parte, también en el apartado de resultados, el desarrollo que hemos seguido respecto de dicha revisión sistemática, aclarando únicamente que la misma forma parte de una primera fase de estudio documental realizada en el proyecto de I+D citado al inicio del artículo.

En segundo lugar, partiendo del foco de estudio arriba señalado, se ha procedido a realizar un estudio de caso (Simmons, 2009) en tanto herramienta metodológica

empírico-analítica e interpretativa que nos ha permitido triangular entre sí, comparar, enriquecer y problematizar distintos datos originados a partir de diferentes estrategias de recogida de información. El estudio que presentamos es parte de un proyecto de investigación más amplio de corte multidimensional que pretendía, para lo que aquí nos ocupa, explorar las representaciones de las y los profesionales en los diferentes niveles del sistema educativo acerca de las agendas curriculares a nivel internacional, la situación actual de la formación inicial del profesorado y las prácticas pedagógicas vinculadas con su desarrollo profesional. El contexto del estudio se centró principalmente, en su parte empírica, en el ámbito del estado español, y de forma más específica se ha utilizado el ámbito de la Universidad de Valladolid.

Hemos considerado pertinente explorar los elementos vertebradores de prácticas pedagógicas emergentes y disruptivas a través de la consulta a un grupo de profesionales de la educación, en este caso diferentes perfiles y expertos en innovación educativa concretamente en el ámbito de educación secundaria. Para ello hemos utilizado la técnica de Delphi y una metodología de análisis cualitativa (Reguant-Alvarez y Torrado-Fonseca, 2016; López-Gómez, 2018). Adaptamos la metodología con la pasación de cuestionarios en dos fases y una ronda de entrevistas a una parte de los informantes clave, con sus correspondientes procesos de devolución de resultados a los expertos hasta llegar al informe final. El número final de personas expertas seleccionadas fueron 20, pertenecientes a tres comunidades autónomas y ocho provincias: Andalucía (Granada, Málaga y Almería), Extremadura (Cáceres y Badajoz) y Castilla y León (Valladolid, Palencia y Segovia). La selección de estas comunidades autónomas se debía a que formaban parte del contexto en el que desarrollan su trabajo profesional los cuatro grupos de investigación vinculados al proyecto de I+D, lo que facilitaba el acceso al campo profesional y a las y los profesionales que trabajan en él.

Tabla 1.
Selección de informantes Delphi

Experiencia profesional	5 equipos directivos	5 asesores CEPs	5 inspección/ Administración	5 profesores aula
Área especialización	2 matemáticas 1 biología 1 organización y gestión comercial	2 tecnología 2 filología inglesa 2 lengua y Literatura 3 ed. Física	2 geografía e Historia 1 filosofía 4 orientación Educativa	
Innovación	Uso TIC	Metodologías ABP/ colaborativas	Premios innovación	Equipos investigación/ Asociaciones Profes.
Sexo	10 mujeres		10 hombres	
Identificadores	Ed (1-5)	As (1-5)	Iad (1-5)	Pr (1-5)

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.
Bloque de contenidos y preguntas del cuestionario. Informantes Delphi

Bloques de contenido	Preguntas
La institución escolar en relación con la sociedad y el mundo global	<ul style="list-style-type: none"> • Desafíos actuales en los centros de educación secundaria • Impacto en los centros de las pruebas estandarizadas de rendimiento académico • Principales retos de la institución escolar para conectar con las y los jóvenes • Papel de la institución escolar en un mundo de relaciones complejas entre lo global y lo local
Aprendizajes fuera del ámbito formal	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y modos en los que se relacionan los centros escolares y proyectos educativos con otros escenarios y contextos sociales y comunitarios • Lugares de aprendizaje hoy para el alumnado y modos en los que la escuela afronta hoy su conexión con los aprendizajes institucionalizados • Dificultades y modos para facilitar la hibridación de aprendizajes dentro y fuera de la escuela • Desarrollo de nuevas pedagogías en el seno de la escuela a partir de los aprendizajes producidos en ámbitos extra-escolares
La innovación educativa y la cultura de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones respecto de la innovación y sus posibilidades para la escuela • Papel de la innovación en el centro en el que desarrollas el trabajo • Condiciones que han de tener los centros para facilitar la innovación y dificultades para su realización • Percepción respecto de los cambios experimentados en la innovación durante los últimos años y agentes implicados • Elementos que caracterizan una cultura de la innovación
La mediación tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Papel que juega la tecnología digital a nivel psicomotor, cognitivo, social, afectivo y participativo en la juventud • Desafíos de la institución escolar frente a la hiperconectividad, lo tecnológico y lo mediático • Cómo se afrontan dichos desafíos tecno-mediáticos desde las instituciones escolares • Aspectos que se están llevando a cabo para abordar dichos desafíos y percepción respecto de procesos de mejora • Potencialidades de lo tecnológico para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI

Fuente: elaboración propia

Siendo parte del estudio de caso, se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a profesorado universitario de los Grados de Infantil y Primaria que comparten el valor de la reflexión sobre su propia práctica, así como el deseo de innovar respecto de sus metodologías, concepciones del aprendizaje y formas de enseñar. Se realizaron

diez entrevistas a profesores universitarios en el Grado de Educación Infantil o Primaria. La selección de la muestra se debió a la pertenencia de las autoras del estudio a REUNI+D (*Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, RED2018-102439-T), de la que forman parte 11 grupos de investigación en el ámbito español especializados en el campo educativo, el currículum, la formación del profesorado y la tecnología educativa.

Tabla 3.
Muestra de participantes Entrevista en Profundidad

Identificador	Universidad	Antigüedad	Cuerpo profesional	Área de conocimiento
1	Univ. Valladolid	25	PTUN	Didáctica Exp. Corporal
2	Univ. Málaga	20	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
3	Univ. Jaume I	30	CAEU	Didáctica Lengua y Lit.
4	Univ. Granada	15	PTUN	Didáctica Exp. Musical
5	Univ. Aut. Madrid	11	CDOC	Teoría e Historia Ed.
6	Univ. León	3	PAYUD	Psicología Evolutiva
7	Univ. Oviedo	27	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
8	Univ. Extremadura	14	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
9	Univ. Valladolid	25	CDOC	Sociología de la Ed.
10	Univ. Cantabria	17	PTUN	Didáctica de las CC.SS.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Bloque de contenidos y preguntas. Entrevista en Profundidad

Bloques de contenido	Preguntas
Percepciones sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad por el aprendizaje • Papel asignado al trabajo individual y al colectivo • Papel asignado a la reflexión y la experimentación • Papel asignado a la teoría y la práctica • Papel asignado a la interdisciplinariedad • Papel asignado a la investigación • Papel asignado a los intereses del alumnado
Representaciones sobre el alumnado universitario	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de los estudiantes de integrar el conocimiento obtenido a partir de las diferentes disciplinas • Motivación del alumnado para el conocimiento • Importancia de las biografías y experiencias vividas por las y los estudiantes • Importancia de lo emocional (inseguridades, expectativas, preconceptos) • Imagen del alumnado como futuro educador • Imagen del alumnado como ciudadano
Necesidades percibidas en la formación inicial del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Frente a una realidad social compleja (tecnologías de la información, exclusión, violencia de género, desmantelamiento de lo público) • Para la mejora de la práctica educativa (procesos de investigación-acción, formación sociopolítica, análisis del currículum oculto, reflexión de la propia práctica) • Para la adquisición de competencias pedagógicas (diagnósticos educativos, diseños curriculares, estrategias de aprendizaje basadas en el diálogo y la experiencia) • Para la inclusión de la dimensión afectiva (dilemas de la profesión, culturas escolares, autoconcepto) • Para la articulación con la dimensión social (acercamiento universidad-escuela-comunidad)
Impacto del EEES y las políticas educativas globales	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de la competencia interinstitucional (titulación, matrícula, doctorado, proyectos de investigación) • Expansión de nuevos proveedores (privados, on-line, a distancia) • Evaluaciones externas (eficiencia y pertinencia) • Precarización del puesto de trabajo (tareas burocráticas, control, eliminación de plazas, movilidad forzada, sobrecarga horaria) • Desvalorización de la docencia y la investigación (reproducción de modelos técnicos, meritocracia, evaluación externa) • Pérdida de espacios democráticos para la toma de decisiones (modelo de gestión corporativa, gestión empresarial) • estudiante como cliente
Expectativas o propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel docente (saberes, construcción del conocimiento, fines de la educación) • A nivel de investigación (áreas, temas) • A nivel de extensión (relación universidad-escuela-comunidad)

Fuente: elaboración propia

Como complemento al estudio realizado, se pensó que era oportuno recoger algunas percepciones que el alumnado universitario tenía respecto de las cuestiones objeto de estudio en esta investigación. Para ello, se procedió a elaborar e implementar un cuestionario inicial con estudiantes matriculados en el módulo de Fundamentos, Modelos y Enfoques de Investigación en Educación perteneciente al Máster de Investigación Aplicada en Educación (MIAE) de la Universidad de Valladolid. La selección muestral se justificaba por la presencia de dos de los autores del estudio en tanto docentes responsables en dicho Máster, lo que permitía incorporar la mirada del alumnado en relación con la formación del profesorado, el aprendizaje profesional, el Curriculum en relación con los objetivos del tercer milenio, etc.

Tabla 5.
Cuestionario semi-estructurado Estudiantes universitarios MIAE

Identificador	Sexo	Estudios de origen
CMU (1-21)	5 hombres	9 grado Infantil, 7 grado Primaria, 1 Grado de Social
	16 mujeres	3 no homologados (estudiantes internacionales)

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.
Bloque de contenidos y preguntas del cuestionario. Estudiantes MIAE

Bloques de contenido	Preguntas
Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Formación académica previa • Experiencia laboral/sociocomunitaria/asociativa
Imaginarios sobre el aprendizaje en los ámbitos de educación formal o informal	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes responsables del aprendizaje (expertos, auto-organización del aprendiz) • Lugar que ocupa la dimensión individual o grupal en el proceso de conocimiento. Articulación de ambas dimensiones • Papel atribuido a la reflexión en la formación inicial respecto a: construcción de la identidad profesional y sus imaginarios; percepción de la competencia profesional y su adquisición; pruebas y situaciones que demanden nuevas capacidades/ destrezas/esquemas de pensamiento
Autorrepresentaciones del alumnado en relación con su aprendizaje y como ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> • Disposiciones y hábitos para el aprendizaje y en tanto ciudadano activo • Papel de la formación para la investigación en relación a los procesos de creación de saber • Papel atribuido a lo biográfico-narrativo y personal en las aulas de formación y los planes de estudio
Valoración de los procesos de comunicación didáctica y modos de interacción/ participación	<ul style="list-style-type: none"> • Papel que deben jugar los procesos de enseñanza y aprendizaje al introducir una perspectiva comunicativa (redes de trabajo reticular, formas no-lineales de enseñanza, formatos de trabajo multimediales, interactividad de los participantes) • Modalidades de participación activadas en el aula (compromiso intenso con la experiencia educativa, construcción de intereses compartidos, experimentación y exploración, satisfacción de intereses personales, asignación externa de tareas y recepción de la información desde una baja implicación afectiva y social-ciudadana)
Necesidades percibidas e la formación de profesionales de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Ante la complejidad de los escenarios en los que se mueve el campo de la educación y la acción socio-comunitaria (TIC's, reconocimiento de la diversidad socio-cultural, procesos de exclusión social, desigualdad de género, pérdida de derechos básicos) • Líneas en las que se puede desarrollar una reflexión sobre y en la práctica educativa (investigación en el aula, formación sociopolítica, pedagogía socialmente relevante, análisis del Curriculum oculto en los planes y programas de estudio) • Respecto a la adquisición de Competencias Pedagógicas (diagnósticos educativos, diseños curriculares, estrategias de aprendizaje desde una pedagogía inclusiva y dialógica, participación de las familias, acciones tutoriales y de mediación social) • Articulación tareas humanizadoras y emancipadoras en los enfoques de enseñanza, la profesión docente, el conocimiento de las culturas escolares

Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo el procesamiento y la sistematización de los datos se ha utilizado el Software de análisis cualitativo ATLAS.ti, que ha facilitado el proceso de análisis, y tanto las entrevistas, como el cuestionario a expertos y estudiantes han contado con los consentimientos informados de las y los participantes. Una vez acabado el proceso de codificación se realizó el proceso de análisis de toda la información recogida. Para el análisis de los datos y la presentación de los resultados hemos partido del modelo analítico basado en la teoría cultural del grid/group propuesto por Douglas (1992) y que ha sido utilizado por Veiga, Magalhães y Amaral (2019) para analizar los procesos de convergencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. El modelo del grid/group nos era especialmente útil en el estudio que pretendíamos realizar pues busca definir tipologías culturales a partir de dos dimensiones que pensamos son relevantes en lo que concierne a las relaciones que establecen los diferentes agentes vinculados con la formación del profesorado europeo con las políticas educativas globales y regionales implementadas: los marcos de clasificación y regulación utilizados por gestores, administradores y profesionales, sean estos externos o no (dimensión grid), los efectos sobre la profesión docente fruto de una mayor integración e interacción a nivel grupal o, por el contrario, a causa de la presencia de una fuerte presión individualizadora (dimensión group). A partir de ahí, y esto es lo que nos interesaba para este estudio, se ha procedido a plantear tres formas de racionalidades o políticas culturales que nos permiten mapear la formación del profesorado y sus diversas problemáticas en el seno de la Unión Europea, fruto efectivamente de la presencia de tipologías culturales inscritas en los imaginarios de las y los agentes.

Tabla 7.
Proceso de codificación

Categoría	Código
Racionalidad reproductora	Formación en capital humano avanzado
	Reconversión digital de la educación
Racionalidad emprendedora	Estrategias de innovación educativa
	Procesos formativos disruptivos
Racionalidad inclusiva	Bienes comunes del conocimiento
	Prácticas educativas emancipadoras

4. Resultados

4.1. Racionalidad reproductora: Capital humano avanzado y reconversión digital de la formación en el contexto de las reformas educativas europeas

4.1.1. La formación en capital humano avanzado para los desafíos de nuestro tiempo

En los últimos años a nivel europeo, en el campo de la formación profesional se han impulsado una mayor diversidad de programas y propuestas orientadas por la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, las necesidades derivadas de los cambios en el mercado laboral y, especialmente, por las transiciones digitales y de sostenibilidad. Según datos de Eurostat (UOE 2020) casi la mitad de estudiantes inscritos en Secundaria Superior (48.7%) lo hacen en programas de formación profesional y capacitación técnica, focalizando los

esfuerzos en el aumento de la flexibilidad al generar oportunidades curriculares para que el alumnado participe de experiencias de aprendizaje en contextos laborales (En países como España, Austria, Alemania y Holanda la participación del alumnado supera el 90 %), al mismo tiempo que se incrementa su movilidad internacional al tomar parte el alumnado de experiencias de formación en el extranjero Durante los años 2014-2020 el promedio para países como Letonia, España y Holanda supera los 50 días de promedio, en un rango que se sitúa a nivel europeo desde las dos semanas de estancia a casi dos meses (Eramus+, Projects KA1, 2022).

Todas las referencias que se están haciendo en las reformas educativas de la profesión docente vinculadas al trabajador cognitivo, emprendedor, prosumidor, knowmádico o creativo, actualizan, sin llegar a superar ni cuestionar, las teorías del capital humano que son reproducidas como *habitus* a través de la formación del profesorado.

«Es preocupante la sumisión social que hay, y la práctica no reacción que vive Europa ante las políticas neoliberales. Ahora tenemos una cultura emprendedora como nuevo currículum transversal. De hecho, las consejerías de educación promocionan libros vinculados a grandes financieras como *Mi primer libro de economía: Ahorro e Inversión* para niños y niñas de infantil y primaria.» (7).

Los estudios realizados respecto del grupo de edad entre 25-34 años (Eurostat, EU Labour Force Survey, 2021) apuntan a dos cuestiones relevantes. La primera, que quienes tienen mayores niveles de cualificación adquieren mayores probabilidades de encontrar empleo (84.9 %) que quienes tienen unos niveles medios (77.5 %) o iniciales (54.8 %). El segundo elemento interesante es que pese a que las mujeres lideran el avance en la mejora de resultados académicos en educación terciaria (46.8 % frente a un 35.7 % de los hombres), sus posibilidades para lograr un trabajo son menores (82.9 % frente a un 87.9 %).

«Más allá de las competencias que podríamos considerar instrumentales en este escenario (multilingüismo, competencia tecnológica...) posiblemente sea el fomento de la autonomía personal y la capacidad para adquirir nuevos aprendizajes en contextos no formales el aprendizaje más importante que la institución escolar pueda proporcionar al alumnado». (Pr4)

Respecto de los resultados educativos, los informes suelen apuntar hacia tres dimensiones o elementos de inequidad: la brecha de género, la brecha socioeconómica y los efectos derivados de la migración de primera generación y la movilidad europea.

«(...) una cosa que debería estar haciendo la Universidad en la extensión y en este momento es trabajar con movimientos sociales y con ONG's. Yo no entiendo como no lo estamos haciendo más, aquí... el Banco de Alimentos, los colectivos anti desahucios, las plataformas por la escuela pública... eso, tendríamos que estar trabajando con ellos». (6)

Respecto de la organización y calidad de la enseñanza, la formación en capital humano avanzado parece exigir revisar las formaciones técnicas y profesionales en función de los requerimientos de la sociedad, de las organizaciones y de las ocupaciones laborales. Aquí hemos de añadir la preocupante persistencia y reproducción de estereotipos de género (Eurostat, UOE, 2020). Los hombres están infrarrepresentados en los campos de Educación (21,5 %), Sanidad y bienestar (35.5 %) y Ciencias Sociales, Periodismo

e Información (35.6 %). Mientras que la inscripción de mujeres en disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) solo representan el 31.3 %, Únicamente en países como Suecia, Rumanía, Italia y Polonia las cifras son superiores al 35 %.

La mayoría de las políticas que a nivel europeo están siendo desarrolladas se centran en poner la atención más allá de las competencias básicas, poniendo en relación la calidad de los resultados p.e. en lectura (OECD, PISA, 2018) con el tiempo de instrucción al que son expuestos el alumnado (caso de Chipre, Rumanía y Malta, con bajos resultados por encima de 35 %, frente a países como Dinamarca, Francia o España por debajo del 25 %)

«(...) considero que el ser profesor de Primaria o de Infantil debe suponer una toma conciencia de los contenidos escolares que se deben impartir, ayudar a responder cómo estos deben estar conectados con la realidad sociocultural, abordar en la práctica problemas relevantes del entorno social...». (10)

4.1.2. La reconversión de la alfabetización docente en el contexto de una sociedad digital, multicultural

Si una de las razones de ser del proyecto escolar es el de su carácter (propedéutico) de preparación de los jóvenes para la vida adulta en todas las esferas de actividad humana, resulta que una de ellas es de un entorno digital, ciberesfera o mediaesfera (Zallo, 2016) Estas premisas apoyan los objetivos de la UE en relación con la década digital (COM, 2021) y la posibilidad de que una parte importante de la población adulta (el 80 %) adquieran competencias digitales básicas a través de la educación permanente. Si consideramos los datos que nos ofrece Eurostat (2021) respecto del uso de las TIC's en los hogares y por los individuos, vemos que hay un notable efecto del nivel percibido de habilidades digitales básicas en función del grupo etario al que pertenece. Si entre los 16-44 años se encuentra por encima del 60 %, a medida que avanzamos en los grupos de edad esa autopercepción disminuye hasta niveles que llegan al 25 % entre los 65-74 años. Y a esta brecha relacionada con la edad también hemos de agregar importantes distancias en función de la división urbano-rural, o por las desventajas entre la población migrante (49 %)

«Creo que la tecnología forma parte consustancial de la vida de los jóvenes, ocupando una parte creciente de su tiempo de vida, determinando sus marcos mentales a través de la provisión de información, configurando espacios de encuentro con sus amistades y un círculo creciente de «conocidos» a través de la red, ampliando sus fuentes de información (con niveles relativos de calidad informativa)». (As1)

Los datos ofrecidos por informes como TALIS 2018 o el 2022 OECD *report* apuntan hacia el papel relevante que juega la formación inicial del profesorado a la hora de introducir la tecnología digital en las actividades de las y los docentes en ejercicio. Y para ello, la adquisición de habilidades digitales básicas resulta un factor determinante en tanto condición necesaria pero no suficiente, pues las desigualdades en la escuela pueden mantenerse si no se abordan al mismo tiempo cuestiones materiales relacionadas con el acceso a una infraestructura digital de calidad, equipamientos tecnológicos y la capacitación docente necesaria para que el profesorado se sienta capaz de usar las TICs.

«Los espacios del conocimiento están por todas partes, ahora y siempre, lo que ocurre es que actualmente hemos de añadir también espacios virtuales capaces de situarnos en contextos múltiples y diversos. Se aprende en la calle, viendo series, viajando, navegando por internet, mirando la televisión, escuchando música, a través de las relaciones personales reales o virtuales». (Ed2)

Antes del COVID-19, los datos reflejados en análisis internacionales como los extraídos del *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS, 2018) ya señalaban la brecha de género a favor de las mujeres quienes, a pesar de mostrar mejores desempeños en los diferentes dominios competenciales respecto de la alfabetización mediática e informacional (sobre todo en países como Finlandia y Francia) en la educación obligatoria, esto no tenía un correlato respecto de la elección de carreras o estudios en campos relacionados con las TIC's.

En la actualidad, únicamente son 15 los sistemas educativos que incluyen competencias digitales específicas en los currícula de formación inicial del profesorado de educación primaria y ciclo inicial de educación secundaria (comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Irlanda, España, Francia, Chipre, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía y Suecia) mientras que en tres sistemas dichas competencias son obligatorias para ciertos perfiles docentes (Letonia, Luxemburgo y Malta). Y si pensamos respecto de los requerimientos para la elección de coordinadores digitales escolares o el establecimiento de planes digitales de centro, lo cierto es que tampoco es común en los países miembros de la UE niveles altos de cualificación (si exceptuamos a Irlanda, Francia, Italia y Portugal quienes desarrollan planes específicos), ni tan siquiera parecen estar presentes criterios relacionados con la educación digital en las evaluaciones externas de los centros (13 de 23 países miembros)

4.2. Racionalidad emprendedora: innovación educativa y disrupciones pedagógicas del desarrollo profesional docente

4.2.1. La Innovación educativa como tecnología de gobernanza neoliberal en la formación del profesorado

Tras la mutación del capitalismo al modo de producción posfordista, las nuevas estrategias de generación de valor en la profesión docente se han unido a procesos de innovación de tipo más abierto o social, y que han crecido de forma exponencial durante los últimos años.

«Supone una implicación de toda la comunidad educativa o de la mayor parte de esta comunidad en los procesos transformadores, de reflexión y valoración sobre sus prácticas educativas, haciendo un inventario de los recursos (humanos, materiales, infraestructuras, tecnológicos, etc.) con los que cuentan para innovar, planificación de las acciones de cambio y una evaluación formativa de las mismas, disponiendo además de modelos/ ejemplos de buenas prácticas y de asesoramientos de técnicos expertos en el campo de la innovación». (Id3).

El problema con el discurso de la innovación además de las relaciones que mantiene con la gobernanza neoliberal educativa, es que dicha actividad en el ámbito de las instituciones públicas no parece ir de la mano de una contribución continuada respecto de la mejora institucional, pedagógica o socio-cultural.

«Creo que el profesorado en general vive la innovación como una presión. Desde la administración se nos insta continuamente a plantear estrategias y proyectos innovadores sin que nos sintamos preparados para ello, de una manera un tanto superficial y sin el sosiego que cualquier proceso novedoso requiere. Muchas veces esta precipitación conduce al fracaso y produce en el profesorado una especie de vértigo que le lleva a volver a refugiarse en las dinámicas pedagógicas convencionales. Creo que la educación necesita cambios sustanciales, pero debe ser un proceso lento y consciente». (Ed5).

Si analizamos los datos ofrecidos por TALIS 2018 nos muestran, por ejemplo, una proporción muy alta de participación del profesorado de Ed. Secundaria en actividades de desarrollo profesional continuo (un 92.5 %); pero con un matiz importante, y es que la participación en actividades de desarrollo profesional indica un predominio de los tipos tradicionales de formación (cursos o seminarios presenciales, lecturas de literatura profesional, conferencias sobre educación). Cuando se trata de actividades como participar en el asesoramiento o la observación propia o de compañeros/as el porcentaje es de un 37.9 %, y valores más bajos incluso los encontramos en actividades de networking (31,4 %), visitas de observación a otros centros escolares (19,8 %) o visitas a empresas, organizaciones públicas y ONG's (12,9 %).

Un buen indicador de esta tendencia reproductiva puede ser el analizar la diversidad de actividades de desarrollo profesional continuo en las que se implica el profesorado a nivel europeo. Los datos son significativamente mayores en el caso de la Ed. Secundaria inicial para países como Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y Turquía; en contraste con países como Francia o la comunidad francófona de Bélgica, cuya participación es inferior en tipos y temas de formación respecto de la media de la UE (TALIS, 2018).

Y esto nos lleva nuevamente a la función social de la formación del profesorado. El debate aquí no están en el papel personal, intelectual, humanista o social que pueden jugar las instituciones educativas. Para el discurso de la innovación todas estas cuestiones ya se dan por sentado, ergo sobran o quedan relegadas a un segundo plano. De lo que se habla aquí es de la creación de beneficios a través de tecnologías que sean comerciables, de la consideración de la actividad educativa medida en términos de impactos económicos, de la valoración de la relevancia social institucional cuantificada a través de parámetros como el éxito escolar, la movilidad en los itinerarios de sus egresados, su inserción profesional y sus futuras retribuciones salariales en tanto capital humano avanzado.

«Sigo sin tener muy claro qué es innovar, pero posiblemente, dentro de la expresión «cultura de la innovación» se engloba todo aquello con lo que se machaca constantemente desde los medios de comunicación y los eventos patrocinados por multinacionales de la telecomunicación y la banca. En ese caso, estaríamos hablando de innovación con ABP mediante el uso de las nuevas tecnologías, de una cultura basada en reconocer y utilizar las emociones para fomentar el aprendizaje, de potenciar la autonomía del alumnado mediante actividades más lúdicas y relacionadas con el entorno, y de una transformación de los espacios en los centros educativos». (As5)

4.2.2. ¿Son realmente disruptivas las innovaciones? La innovación como extractivismo epistémico: el peligro de la destitución docente

Si algo han generado los procesos innovadores, o al menos parece que es eso lo que se intenta desde el discurso institucional, es el sustituir determinadas prácticas relacionadas

con las metodologías docentes, la gestión de los ciclos de investigación/desarrollo curricular y el vínculo con la demanda social en términos de responsabilidad pedagógica o corporativa. Hablamos de sustitución cuando no de una extinción de ciertos modos o hábitos ligados a la actividad docente, investigadora o gestora.

«También algunas de estas cosas pienso que están llegando a los centros de una manera bastante personalista, quiero decir, hay pocos centros por lo menos en mi entorno que estén desarrollando estas cosas de una forma organizada, global, que tenga efectos sobre la organización del centro en términos de tiempos, espacios» (Ed4).

El estudio realizado por la Comisión Europea (2018) respecto del apoyo a la innovación escolar en los países miembros señala algunas conclusiones que merecen ser tenidas en cuenta en aras de buscar una disrupción sostenible en el tiempo a través de una serie de cambios, como son: a) favorecer un liderazgo escolar solidario y distribuido; b) conformar una visión de la escuela compartida y estratégica en relación con la implementación de planes de acción; c) estimular la capacitación del profesorado y de la dirección escolar en aras de favorecer el compromiso y la capacidad para gestionar los cambios; d) potenciar y promover el compromiso estudiantil; e) generar redes y alianzas de cooperación y asociacionismo entre las escuelas y la sociedad civil y responsables locales.

En términos de la generación o creación de conocimiento ya han sido señalados los problemas asociados al extractivismo epistémico, la dificultad para generar procesos horizontales que no reproduzcan las jerarquías institucionales respecto de a quién o quiénes se le da voz y legitimidad para producir saber. La ruptura entre los procesos de cambio y su uso democrático y relevante a veces se ensancha por la expansión de una racionalidad instrumental que no deja tiempo para nada más que la rendición de cuentas, la resolución aplicada, la optimización de recursos, la tecnificación de los procesos, las guías de trabajo convertidas en normativas excluyentes, etc.

«¿Qué ocurre? Que, si aplicamos determinados filtros de formación para que determinadas modalidades de innovación o líneas de formación entren, o para que se incorporen competencias del profesorado relacionadas con lo digital, el diseño, el trabajo en equipo, etc., al final, aunque se produzcan en los centros, siguen bajo los filtros de la administración. Hemos deslocalizado la decisión desde dónde innovar, pero aun partiendo del contexto escolar ha de pasar por el aro de un modelo que se ha dado la administración, tanto a nivel de formación como de innovación». (Pr2).

Lo que nos interesa entonces es rescatar la idea de que tras la innovación disruptiva también hay un desplazamiento de poder de las y los profesionales y de las comunidades y agentes hacia los directivos y gestores del sistema, siendo los primeros expropiados y destituidos del control autónomo sobre el proceso creativo, en parte porque esta actividad innovadora no deja de ser un ejemplo de cómo funciona la organización posfordista y de control social (ahora también, la gubernamentalidad algorítmica) valorizando los yacimientos de saber y conocimientos tácitos en una búsqueda de información permanente, a través de dos movimientos principalmente.

«No hay un liderazgo pedagógico ni distribuido, de eso cero. A nivel de dirección del centro hablamos de una especie de prolongación de la administración y completamente personalista (desde lo burocrático en unos, a lo normativo en otros, a lo relacional en unos casos a impulsar el cambio en otros). Y si hay que poner en marcha algo, sobre todo la responsabilidad es propia, individual». (Ed1).

4.3. Racionalidad inclusiva de la profesión docente y para el bien común

4.3.1. Formación del profesorado para una ciudadanía global y post-nacional

Buena parte de los debates actuales se están centrando en la emergencia de una ciudadanía de tipo global, cosmopolita o universal fruto de las profundas transformaciones derivadas de la globalización económica y el desarrollo de estrategias de gobernanza neoliberal.

«En este marco la escuela debe iniciar el desarrollo de un alumno preparado para un conocimiento provisional en una sociedad en cambio, un alumnado más flexible, pero con un criterio elemental de los tipos de conocimiento - fuentes que existen, con capacidad de adaptación, pero sabiendo lo que significa la propia identidad, respetuoso con lo diverso pero que no caiga en el relativismo cultural». (Pr3).

Los informes recientes extraídos del Education and Training Monitor (2022) apuntan, por ejemplo, al efecto importante del status socioeconómico y cultural respecto de los resultados de aprendizaje en las pruebas combinadas de PISA en lectura, matemáticas y ciencias. El alumnado con bajo status socioeconómico tiene 6 veces más probabilidades de obtener peores resultados respecto del de alto status (la brecha es casi el doble en países como Rumanía, Bulgaria, Eslovaquia, Hungría frente a países como Finlandia o Estonia que se reduce a más de la mitad)

En este sentido, el Eurobarómetro realizado en 2021 respecto de las actitudes de la juventud europea parece reafirmar el papel que juegan los sistemas educativos y la formación inicial a la hora de comprender cómo ellos y ellas priorizan cuestiones relacionadas con la desigualdad (45.5 %), el cambio climático (45.0 %), el desempleo (40.8 %) cuanto más tiempo permanecen en el ámbito de la educación formal (continúan más allá de los 19 años).

«A estas necesidades sociales se unen las nuevas necesidades laborales. El sistema de trabajo ha sufrido también enormes transformaciones. La institución escolar debe adaptarse asimismo a estas nuevas demandas, potenciando un modelo educativo que sepa orientar y dirigir a sus jóvenes hacia estos nuevos modelos laborales. Modelos laborales que deberán ser más integradores, donde las capacidades de inteligencia emocional son valoradas, y no solo una competencia profesional». (Id4).

Otras posiciones defienden una visión del mundo que debe reconocer cómo esas dinámicas globalizadoras interconectadas e interdependientes conforman una ciudadanía de tipo global que articularía un conjunto de valores universales de tipo cosmopolita sobre la base de ideales éticos de justicia social, el reconocimiento y apertura a la diversidad cultural, la activación de políticas inclusivas que promuevan los derechos humanos y la responsabilidad compartida en la defensa de la igualdad de género, la educación cívica y la resolución pacífica de los conflictos.

«Convertirse en una institución abierta al mundo global, inspiradora para los jóvenes, impulsora de los cambios, donde se asuman los problemas sociales (conflictos bélicos, pobreza, desigualdad, violencia de género, degradación del medio ambiente, mundo hiperconectado, etc.) como problemas de la institución escolar para que los jóvenes aprendan haciendo, para transformar esos problemas en soluciones». (Pr1).

Sea desde una visión más optimista o no, lo cierto es que parece emerger con fuerza la necesidad de educar para una ciudadanía global que provea de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para facilitar la cooperación internacional y la transformación social, generando o procurando además experiencias de tipo democrático que permitan el desarrollo de identidades o subjetividades políticas acordes con una visión solidaria y transnacional.

«Considero que las necesidades formativas en la educación deben orientarse principalmente a la emancipación y a la acción social, ya que es en ese campo dónde más carencias he podido apreciar en mi práctica profesional. Se necesitan estudios en los que se ponga de manifiesto la importancia de la persona frente a la segregación que supone la diferencia entre grupos sociales. Por todo, ello considero fundamental trabajar en esa línea de investigación en la que la dimensión socioafectiva también sea una prioridad». (CMU4).

La Unión Europea reconoce el importante rol que juegan los sistemas formativos en aras de realizar una transición verde y de sostenibilidad. La Estrategia de Biodiversidad para el 2030 y diversos informes y comunicaciones como la *European Green Deal* (2019) o la *2022 European Strategy for Universities*, han apostado por una resignificación del curriculum introduciendo estrategias docentes relacionadas con el habitar, el buen vivir y el respeto a las diversas formas de vida en el planeta y los límites de la actividad humana que permitan garantizar un futuro sostenible.

Según datos extraídos de Eurydice (2022) en relación a la educación primaria y la educación secundaria básica obligatoria, la sostenibilidad medioambiental ya figura como un tema trans-disciplinar en casi ya la mitad de los estados miembros de la UE, formando además parte de los currícula en el área de ciencias ya sea tocando aspectos sociales o del medio ambiente (caso de primaria) o sea trabajando la sostenibilidad en campos como la biología, la geografía, la física o la química (caso de la secundaria inicial).

Sin embargo, los resultados ofrecidos por la OECD/European Commission, 2022 en un estudio realizado con escolares de 15 años, indican que siguen siendo evidentes las brechas relacionadas con las dimensiones socioeconómicas a la hora de desarrollar actitudes y conocimientos vinculados con el medioambiente (en casos como Hungría, Estonia, Bulgaria o Irlanda superan el 8 % entre el cuartil más alto y el más bajo). Respecto del género, las mujeres reportan mayor toma de conciencia respecto de la carencia de agua potable, la contaminación aérea y la extinción de flora y fauna. En este sentido, las instituciones escolares han de afrontar el reto de fomentar y desarrollar una ética de relación y de interacción basada en postulados relacionados con los derechos humanos, la multi/inter/pluriculturalidad, la cooperación y la solidaridad, la paz y la convivencia entre los pueblos.

«Creo que ayudar a tener unas guías mínimas para hacer un cribado de todo lo que puede el alumnado recibir no ya del entorno próximo, sino de lo que puede recibir de la vastedad de informaciones a nivel global, es exigible. Estamos hablando de criterios éticos, pensar ¿qué tradiciones culturales son asumibles?». (As1)

4.3.2. Una formación docente desde una concepción glocal y para el bien común

No es menos cierto que junto a este desafío de la macro-escala hay otro desafío político que se vincula con la necesidad de ayudar a reconstruir la comunidad desde la esfera de lo local, sobre todo en contextos de sociedades donde cada vez se impone más la

necesidad de relaciones interculturales para evitar todo intento de homogeneización y asimilación etnocéntricas que pongan en peligro el carácter cívico de nuestra sociedad y de nuestras instituciones públicas en tanto demos en un mundo poscapitalista.

«La educación debe partir de lo particular para tender un puente hacia lo universal; apreciar la riqueza de las diferencias, pero entendiendo que lo que nos hace verdaderamente humanos es el reconocimiento de lo que nos une. La historia del pensamiento, en realidad, es un ejemplo de conexión entre lo local y lo universal». (Pr5).

Por eso, para la escuela y para la comunidad educativa en su conjunto debe ser una tarea prioritaria tanto la incorporación del alumnado a los valores, contenidos y procedimientos característicos de una sociedad democrática como, hacia afuera, la generación de vínculos y experiencias de trabajo con el entorno social.

«Como educadoras debemos tener la mirada atenta a las demandas de la sociedad sobre todo en lo que concierne a la enseñanza pública y las particulares características de nuestras ciudades o pueblos. Involucrarnos en proyectos académicos haciendo de alguna forma una contribución en el entorno próximo, buscando tener acciones efectivas para una sociedad más sostenible, por ejemplo». (CMU20).

Oponiéndose a la irrupción de este nuevo modelo de formación, se insiste en la importancia de defender la educación como un bien social, inspirado en los principios de participación, igualdad y formación de una ciudadanía crítica, independiente de las lógicas del mercado.

«La universidad no es un establecimiento mercantil, la educación es un bien social y, consecuentemente, la Universidad debe trabajar en la formación de una ciudadanía crítica, activa; debe ayudar a que las personas sean protagonistas de su propia vida y, además, debe estar al servicio de la sociedad, ayudando al desarrollo comunitario». (3)

El trabajo desde la diversidad ha de nutrir la formación del profesorado, su capacitación respecto de situaciones y problemáticas como pueden ser identidad de género, educación afectivo-sexual, exclusión social directamente, incluso convivencia y violencia escolar, violencia social, inter-pares, incluso contra uno mismo. Más allá de la responsabilidad profesional a nivel individual, es necesario desde la universidad una «educación de la mirada» para abordar estas cuestiones.

«Creo que en la formación inicial es importante el tema de las gafas, y ahora le paso un poco la responsabilidad a la universidad. No te digo que te den instrumentos o herramientas, que te las pueden dar desde luego, pero si te dan esas gafas de todo lo que eres responsable como educador, porque tienes la mirada educada de que esto también es tu parcela de trabajo, que tendrías que mirar hacia otras cuestiones, de que tendrás que buscar un recurso, que debes explorar, o verte con la familia, etc. y que todo esto te afecta como educador». (As1)

5. Discusión y conclusiones

El estudio que hemos realizado nos ha permitido identificar cómo el desarrollo de las políticas educativas globales y su articulación con las propuestas realizadas desde la UE en lo que concierne a la formación del profesorado, las prácticas curriculares y la profesión docente, son finalmente implementadas por una pluralidad de agentes (administradores, gestores, equipos directivos, docentes, etc.) que interiorizan, se apropian, construyen o modifican toda una suerte de imaginarios y representaciones culturales y políticas que enmarcan – cuando no determinan – las decisiones que cada uno de ellos toma en relación con la política y práctica educativa, conformando una especie de *sensorium* común que aquí hemos categorizado desde tres grandes marcos que hemos denominado, respectivamente, racionalidad reproductora, emprendedora o inclusiva. A continuación, ofrecemos un breve análisis interpretativo de cada una de ellas a la luz de la investigación que hemos presentado.

De la interpretación de los datos vinculados con la racionalidad reproductiva podemos inicialmente concluir el que los modelos y prácticas de formación del profesorado no son ajenos a los procesos de reconversión tecnológica que estamos viviendo a nivel global. El desarrollo profesional docente parece cada vez más estar impulsado y orientado desde las agendas internacionales a repensar las lógicas de enseñanza y aprendizaje desde nuevas formas de participación, colaboración, experimentación y cogestión, mediadas por dispositivos y mecanismos en red (Jenkins, Ito & Boyd, 2016). Frente a ópticas de tipo tecno-apocalípticas que ven como imposible un desarrollo moral y político dentro del margen de expansión nihilista y mercantilizada de las fuerzas productivas del capitalismo tecnologizado (Beck, 2017), la racionalidad reproductora ligada al desarrollo de competencias profesionales y formación en capital humano avanzado apuesta por la necesidad de potenciar y acelerar las posibilidades de la tecnología digital como estrategia postcapitalista que llevaría a un espacio de experimentación y descubrimiento cognitivo-social, a través de las instituciones de formación, que liberaría las capacidades de autorrealización y solidaridad humanas, sentando además las bases para el propio colapso del sistema-mundo capitalista moderno/colonial capitalista/patriarcal, en línea con lo que plantean Williams & Srnicek (2017).

En el contexto de la globalización capitalista (y a nivel europeo) sin duda que uno de los grandes retos a los que se enfrenta la escuela es el de realizar una transición epistemológica, metodológica e instrumental a varios de los desafíos de la era informacional/digital del conocimiento, en el escenario de una Tercera (o cuarta) Revolución Industrial y cuyas consecuencias se hacen sentir, por ejemplo, en el papel cada vez más significativo que tienen las cualificaciones y habilidades en el acceso (o bloqueo) a oportunidades personales de integración y movilidad social (OECD/EU, 2015).

La cuestión central desde esta perspectiva que hemos denominado como racionalidad reproductora – siguiendo lo planteado por Sharples & Spikol (2017) – será el de interrogarnos no solo si la escuela y los diferentes niveles formativos que enmarcan la profesión docente en Europa serán capaces de afrontar los desafíos ante esta realidad, sino si podemos habilitar condiciones de trabajo en los centros y aulas de educación obligatoria y postobligatoria para el desarrollo de propuestas educativas sobre la base de ofrecer experiencias de aprendizaje y habilidades competenciales de tipo multicontextual, en el marco de entornos ubicuos de trabajo en los que convergen modalidades informales, flexibles y autogestionadas para conformar aprendizajes permanentes a lo largo de la vida en contextos cada vez más cambiantes en el capitalismo globalizado.

En relación con la racionalidad emprendedora se ha destacado como elemento central del análisis el papel que juegan los procesos de innovación y de disrupción educativa en los discursos, prácticas y políticas vinculadas con la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional docente. Sin embargo, y de los resultados que hemos extraído de la investigación, conviene nuevamente retomar el debate respecto del papel que juega dicha racionalidad en tanto vector destacado para impulsar los nuevos modos de producción de creación de saber ligados con la sociedad del conocimiento en tanto geocultura hegemónica que extiende la ideología de la mercantilización a todas las esferas de la vida cotidiana (Lander, 2002). Como parte de la nueva gobernanza neoliberal, y dentro del marco de una economía mundializada fuertemente datificada (Piattoeva & Boden, 2020) y, donde cobran cada vez mayor protagonismo redes, actores y organizaciones internacionales a la hora de definir agendas globales basadas en la imposición de estándares (Brøgger, 2018), la formación del profesorado parece quedar inserta en una lógica de valorización del capital y de rentabilidad económica (do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson, 2019), en aras de una mayor competitividad de bloques geopolíticos, administraciones educativas nacionales y regionales, instituciones de formación y centros docentes

Sin embargo, la discusión en relación con la penetración y efectos que estos procesos de mundialización de una economía digitalizada tienen para la educación, la formación del profesorado y el aprendizaje dista mucho de un consenso en la comunidad investigadora. La investigación que hemos desarrollado parece apuntar a que los procesos de innovación emprendedora en la escuela partirían de la evidencia constatada a nivel internacional de que la actual ola de globalización de comienzos de siglo XXI está poniendo en jaque la capacidad social de la institución escolar para generar procesos de adaptación en contextos de una economía mundializada a escala planetaria (Fernández Enguita, 2013). Los procesos de pedagogía disruptiva implementados parecen requerir, entonces, de profesionales que trasciendan las barreras regionales, nacionales o estatales para afrontar un mundo que ya es vivido en términos de una demanda global que pone a los sujetos en condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre (Méndez, Abad y Echaves, 2015; COM, 2017) ante los diversos procesos del mercado laboral (competencia de sectores bienes y mercancías, flujos de capital y de fuerza de trabajo).

La racionalidad inclusiva, como hemos podido constatar de los resultados extraídos del estudio realizado, afronta los desafíos de la economía global de un modo radicalmente diferente a las otras racionalidades culturales. Sin olvidar que estamos viviendo el paso de una comunidad local y nacional a otra de tipo global (Hovland, 2014), humana (Guajardo & Reiser, 2016) y postnacional (Deckard & Heslin, 2016), lo que se enfatiza por tanto es el cambio de escala utilizado en la educación y la formación del profesorado. En buena medida por las exigencias derivadas de las expansiones y crisis económicas, medioambientales, criminales, y también sin duda alguna por la conformación planetaria de la ciberesfera. Y esto nos lleva a la cuestión del pro-común, de la urgencia de abrir la formación del profesorado a la consideración de cuáles son las necesidades básicas de nuestro tiempo, materiales e inmateriales, y las problemáticas en términos de desarrollo profesional que abren todas esas problemáticas.

Hablar de una ciudadanía global o post-nacional es plantear, entonces, un nuevo objeto de estudio en relación con la educación y la formación del profesorado respecto de las interacciones básicas en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal euro/eurocéntrico (Grosfoguel, 2006) de unas sociedades hipercomplejas concebidas como sistemas bio-psico-socio-eco-culturales. La discusión, entonces, parece ir en

términos de definir cuál ha de ser la orientación de los procesos formativos en relación con cuatro formas de interacción:

- Las interacciones con el ecosistema (Hábitat/Habitar): nos llevan a considerar la cuestión de la explotación de la naturaleza, el agotamiento y despilfarro de la biodiversidad, las tecnologías utilizadas en el marco de modelos extractivo-productivistas, el sostenimiento de ecosistemas locales y generales
- Las interacciones relacionadas con el vínculo interpersonal y la reproducción social (Potenciar): aparecen cuestiones relacionadas con el poder y la dominación, pero también con las solidaridades, los cuidados y la gestión de poderes y emociones en la vida cotidiana, el patriarcado como estructura social, las consecuencias de las normas culturales y éticas con las que desarrollarnos como sociedad, la recuperación de la demo-diversidad.
- Las interacciones con la producción y posesión de bienes y servicios, objetos y mercancías (Tener/Trabajar): nos lleva a cuestionar la producción y acumulación de excedentes como factor e indicador de progreso, el fetichismo de la mercancía y la explotación laboral, la cuestión del consumismo y el gasto creciente y exponencial, la problemática del capitalismo financiero y especulativo
- Las interacciones con los mensajes y los contenidos de las creencias que circulan en cada cultura (Creer/Crear): los «equivalentes de valor dominantes» a escala mundial que pretenden generar la percepción de un orden «natural» y jerárquico, el papel que juegan los medios de comunicación en la reproducción ideológica y la hegemonía de ciertos valores asociados con la doxa dominante, la aceleración de las formas de comunicación e información provocadas por las nuevas tecnologías, la relación de la ciencia con saberes tradicionales, la imposición religiosa, etc.

En relación con esa formación del profesorado en clave post-nacional e impulsada por la aspiración emancipadora de un modelo de ciudadanía global orientado al bien común, la racionalidad inclusiva apuesta por la construcción de proyectos de educación expandida haciendo referencia a la constatación de que la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales, rompiendo por tanto las fronteras entre lo formal e informal, lo académico y lo operativo, la educación visible y la invisible. Espacios públicos, comunidades de intereses compartidos, Internet, etc., nos ofrecen posibilidades de comunicación y de aprendizaje que debieran ser consideradas en los diseños y programas educativos a nivel formal, avanzando en el camino de generar otras *mashups* institucionales para seguir avanzando en la apertura creciente del conocimiento y en la mejora de la toma de decisiones colectiva. Estas experiencias que tratan de expandir la educación institucionalizada, y en las que interactúan entre sí lenguajes, culturas, escrituras y textualidades, aprendizajes formales e informales nos pueden brindar una oportunidad para converger hacia proyectos y políticas educativas que proporcionen nuevos espacios para el aprendizaje y la interacción social, al estimular y potenciar aquellas propuestas erigidas sobre la base de la expresión creativa de los sujetos (Müller-Using, Bamford, Brierley & Leibovici-Mühlberger, 2012) y/o la conversación entre ciudadanos y ciudadanas, todo ello a través de las diversas modalidades de lectura y escritura.

6. Referencias

- A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (pp.193-210). Routledge: Taylor & Francis Group
- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41570-3>
- Ball, S. (2017). Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1264802>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial. Instituto de la Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Brøgger, K. (2018). *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination*. Springer
- Brøgger, K. (2019). How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 18(2), 158–180. <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37 (1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845165>
- Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317–331. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.317>
- Cai, Y. (2021). Policy isomorphism: a lens for understanding the influence of globalization on national education policymaking. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan, & G. Smith (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. Globalization and shifting geopolitics of education) (pp. 271-279). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01041-1>
- Carlson, S., Eigmüller, M., & Lueg, K. (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. An introduction. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 395-405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1550388>
- Cino, M. (2020). Aligning policy ideas and power: the roots of the competitiveness frame in European education policy. *Comparative Education*, 56(4), 441-458. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769927>

- Colquhoun, H.L., Levac, D., O'Brien, K.K., Straus, S., Tricco, A.C., Perrier, L., Kastner, M., Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *J Clin Epidemiol*, 67(12),1291-1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Ling Low, E. ... Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass.
- Deckard, N. D., & Heslin, A. (2016). After Postnational Citizenship: Constructing the Boundaries of Inclusion in Neoliberal Contexts. *Sociology Compass*, 10, 294–305. <https://doi.org/10.1111/soc4.12359>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2022). Invasión en Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 48–63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- do Amaral, M. P., Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (Eds.) (2019). *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Springer
- Douglas, M. (1992). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge
- European Commission (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Publications Office of the European Union
- European Commission (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Publications Office of the European Union
- European Commission (2018). *Boosting Teacher Quality – Pathways to Effective Policies*. Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150-167. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351>
- Flockhart, T. (2010), Europeanization or EU-ization? The Transfer of European Norms across Time and Space. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48, 787-810. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02074.x>
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2022). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 133–150. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>
- Gassner, O., Kerger, L., & Schratz, M. (Eds.) (2010). *The First Ten Years After Bologna*. Editura Universităţii din Bucureşti

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Syst Rev* 1 (28). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Guajardo, M., & Reiser, M. (2016). Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education. *Journal of Research*, 20(3), 241-252. <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.3.241>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 14-48
- Halász, G. (2013). European Union: The strive for smart, sustainable and inclusive growth. In Yan Wang (Ed.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members* (pp. 267–288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38931-3-15>
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Hendry, G. D., Georgiou, H., Lloyd, H., Tzioumis, V., Herkes, S., & Sharma, M. D. (2021). ‘It’s hard to grow when you’re stuck on your own’: Enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>
- Hogan, A., & Thompson, G. (2017). Commercialization in education. In Noblit, G W (Ed.) *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.180>
- Hovland, K. (2014). *Global learning: Defining, designing, demonstrating*. NAFSA: Association of International Educators and the Association of American Colleges and Univ. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/Global/global_learning_2014.pdf
- Hudson, B., & Zgaga, P. (Eds.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2017). History, context and overview: Implications for teacher education policy, practice and future research. In B. Hudson (Eds.), *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Polity Press.
- Ladrech, R. (2010). *Europeanization and National politics*. Palgrave MacMillan
- Lander, E. (2002). La utopía del Mercado total y el poder imperial. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8 (2), 51-79

- Landri, P. (2018). *Digital governance of education: Technology, standards and Europeanization of education*. Bloomsbury.
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 15–33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Marginson, S. and M. van der Wende (2009). The New Global Landscape of Nations and Institutions. In OECD, *Higher Education to 2030* (Volume 2, Globalisation) (pp. 17-62). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264075375-3-en>
- Méndez, R., Abad, L. D., y Echaves, C. (2015). *Atlas de la crisis. Impactos socioeconómicos y territorios vulnerables en España*. Tirant lo Blanch.
- Mikulec, B., & Ermenc, K. S. (2016). Qualifications Frameworks Between Global and European Pressures and Local Responses. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016644948>
- Monarca, H., & Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Müller-Using, S., Bamford, A., Brierley, D. L., & Leibovici-Mühlberger, M. (2012). La creatividad es clave! En Fundación Botín (Coord.), Buenos días creatividad. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. (pp. 21-46). Fundación Botín
- Murray, J. (2016). Trends in teacher education across Europe: An initial analysis. In I. Falus & J. Orgoványi-Gajdos (Eds.), *New Aspects in European Teacher Education*. EKE Líceum Kiadó.
- Normand, R., & Liu, M., & Carvalho, L. M., & Oliveira, D. (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. and Smith, A. (2019) The ‘4 Rs’ as a tool for critical policy analysis of the education sector in conflict affected states. *Education and Conflict Review*, 2, 70-75. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081589>
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD/European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- Paine, L., Blömeke, S., & Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 717–786). American Educational Research Association.

- Parreira do Amaral, M. & Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (2019). *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3>
- Pedersen, T. D. (2022). Mobility for teacher students or teacher students for mobility? Unravelling policy discourses on international student mobility in the context of teacher education. *European Educational Research Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14749041221097202>
- Piattoeva, N., & Boden, R. (2020) Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data, *International Studies in Sociology of Education*, 29:1-2, 1-18, <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1725590>
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem. *European Integration Online Papers (EIoP)*, Vol. 8 (16), 1–26. <https://ssrn.com/abstract=601163>
- Ramirez, F. O., Meyer, J. W., & Lerch, J. (2016). World society and the globalization of educational policy. *The handbook of global education policy*, 43-63. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch2>
- Reguant Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El mètode Delphi. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 9(1), 87–102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Roberts-Hull, K., Jensen, B., & Cooper, S. (2015). *A New Approach: Reforming Teacher Education*. Learning First. <https://learningfirst.com/reports/a-new-approach/>
- Robertson, S. L. (2022) Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188-205. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>
- Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127–134. <https://doi.org/10.1177/1474904119834779>
- Santori, D., Ball, S. J., & Junemann, C. (2016). Financial Markets and Investment in Education. In
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa. La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 9 (2), 248-264. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8418>
- Sayer, J., & Erler, L. (Eds.). (2012). *Schools for the future Europe: values and change beyond Lisbon*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350091177>

- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Schratz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4, 11-27. <https://doi.org/10.25656/01:10057>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sharples, Mike & Spikol, Daniel. (2017). Mobile Learning. In E. Duval., M. Sharples., & R. Sutherland, *Technology Enhanced Learning. Research Themes* (pp. 89-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_8.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2015). An Emerging Understanding of Mentors' Knowledge Base. In H. Tillema., G. J. van der Westhuizen., & K. Smith, *Mentoring for Learning "Climbing the Mountain"* (pp. 299-312). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413–425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Stéger, C. (2014). Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, Vol. 49 (3), 332–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Symeonidis, V. (2018). Revisiting the European teacher education area: the transformation of teacher education policies and practices in Europe. *CEPS Journal*, 8, 13-34. <https://doi.org/10.25656/01:15995>
- Symeonidis, V. (2020). *Europeanisation in Teacher Education: A Comparative Case Study of Teacher Education Policies and Practices*. Routledge: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003013969>.
- Thompson, M., Ellis R., & Wildavsky, A. (1990). *Cultural Theory*. Westview Press.
- Thompson, M., Grendstad, G., & Selle, P. (1999). *Cultural Theory as Political Science*. Routledge
- Valenčič, M., & Vogrinc, J., Pavel, Z., & Marentič, B. (Eds.). (2011). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. University of Ljubljana. <https://doi.org/10.13140/2.1.4136.1282>
- Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (386), 33–39. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.005>
- Veiga, A., & Neave, G. (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms: How institutional actors re-construct the policy framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>

- Veiga, A., Magalhães, A., & Amaral, A. (2019). Disentangling policy convergence within the European Higher Education Area. *European Educational Research Journal*, 18(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1474904118804429>
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 33 (3), 663-684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>
- Verger, A. (2018). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Wach, K. (2016). Europeanisation: Its definition, research approaches and dimensions. In P. Stanek & K. Wach (Eds.), *Macro-, Meso- and Microeconomic Dimensions of Europeanisation* (pp. 15–31). PWN.
- Weidman, J. C., Jacob, W. J., & Casebeer, D. (2014). Conceptualizing teacher education in comparative and international context. *Annual review of comparative and international education 2014*, 25, 115-145. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025012>
- Williams, A., & Srnicek, N. (2017). Manifiesto por una Política Aceleracionista. En A. Avanesian., & M. Reiss (Comps.). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo* (pp. 33-48). Caja Negra
- Williamson, B. (2019). Startup Schools, Fast Policies, and Full-Stack Education Companies: Digitizing Education Reform in Silicon Valley. In Saltman, K. J., & Means, A. J. (Eds.), *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* (pp. 283-305). John Wiley & Sons.
- Yot, C., & Marcelo, C. (2022). Estrategias de Aprendizaje Formal y no Formal de Docentes para su Desarrollo Profesional: Diseño y Validación de un Instrumento. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (82). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>
- Zallo, R. (2016). *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder*. Gedisa
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44–70. <https://doi.org/10.1177/147490412111023339>
- Zgaga, P. (2008). Mobility and the European dimension in teacher education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 17–41). University of Umeå.

12



Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España

*Teacher training and educational inclusion:
a comparative study in Italy and Spain*

**Verónica Nistal Anta*;
Mercedes López-Aguado**;
Lourdes Gutiérrez-Provecho*****

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37938

Recibido: 1 de junio de 2023

Aceptado: 3 de noviembre de 2023

***VERÓNICA NISTAL ANTA:** Doctoranda en el programa de Doctorado de Psicología Evolutiva y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Profesora en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) con docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria en las menciones de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y en el Grado de Psicología en la mención de Educación. Ha participado en proyectos de innovación educativa sobre formación del profesorado hacia la inclusión educativa. Tiene diversas publicaciones sobre esta temática. Todas las autoras han participado activamente en todas las fases del trabajo y elaboración del manuscrito. **Datos de contacto:** meavna00@estudiantes.unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-7769>

****MERCEDES LÓPEZ-AGUADO:** Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (lectoescritura, procesos de aprendizaje en educación superior, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Es la Investigadora Principal del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC). **Datos de contacto:** mmlopa@unileon.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>

*****LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO:** Profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (enfoques de aprendizaje, actitudes, prácticum, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Ha dirigido numerosos trabajos de fin de carrera. Participa como investigadora en del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC). **Datos de contacto:** lourdes.gutierrez@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3822-2496>

Resumen

La inclusión educativa está incluida en las políticas de muchos países europeos, entre ellos, Italia y España. Este estudio tiene como objetivo conocer y comparar los sistemas educativos de ambos países en relación a la educación inclusiva. Asimismo, se pretende analizar la organización escolar para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y la formación inicial del profesorado en inclusión educativa en la educación superior universitaria. Para ello, se siguen las fases propias del método de Educación Comparada. Se emplea el análisis documental como herramienta para la extracción de datos. Se examinan diversas categorías organizadas de manera jerárquica. Los resultados indican diferencias significativas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en ambos países destacando como indicador comparativo la modalidad de escolarización. Asimismo, se observa que el concepto de necesidades educativas especiales no es el mismo, lo que puede suponer una atención diferente para el alumnado y, por lo tanto, una intervención educativa más inclusiva en un país que en otro. Se resalta la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para la atención de este tipo de alumnado priorizando contenidos inclusivos dentro de los planes de estudio de las universidades. Esta investigación sugiere la eliminación del tradicional modelo dual de separación entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo ya que parece ser inadecuado para representar una realidad educativa inclusiva.

Palabras clave: educación especial; política de la educación; educación comparada; formación de profesores

Abstract

Inclusive education is included in the policies of many European countries, including Italy and Spain. This study aims to understand and compare the education systems of both countries in relation to inclusive education. It also aims to analyse the school organisation for the care of students with special educational needs and the initial training of teachers in inclusive education in higher education. To this end, the phases of the Comparative Education method are followed. Documentary analysis is used for data collection. A number of hierarchically organised categories are examined. The results indicate significant differences in the attention given to students with special educational needs in both countries, with the mode of schooling standing out as a comparative indicator. It is also observed that the concept of special educational needs is not the same, which may imply different attention for students and, therefore, a more inclusive educational intervention in one country than in the other. The importance of initial and ongoing teacher training for this type of student is highlighted, prioritising inclusive content in university curricula. This research suggests the elimination of the traditional dual model of separation between the curricular teacher and the specialised support teacher, as it seems to be inadequate to represent an inclusive educational reality.

Keywords: special education; education policy; comparative education; teacher education; teacher training

1. Introducción

1.1. Inclusión, equidad y calidad educativa

La educación inclusiva busca garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus diferencias, tenga igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito en la escuela. Esto implica eliminar las barreras que puedan impedir la participación y el progreso de los estudiantes, ya sea debido a discapacidades, diferencias culturales, lingüísticas o a cualquier otro factor (Echeita y Ainscow, 2011; Durán y Giné, 2017). La inclusión no se limita a ubicar a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, sino que se trata de crear un entorno educativo que sea verdaderamente receptivo y adecuado para las necesidades individuales, independientemente de las diferencias. Esto implica ajustar el currículo, los métodos de enseñanza y los recursos para garantizar que todos puedan participar y aprender de manera efectiva (Echeita y Simón, 2020).

La educación inclusiva y equitativa desempeña un papel fundamental en la transformación de los sistemas educativos, en particular, en relación a los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES). Asimismo, está alineada con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que propone garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad a lo largo de sus vidas (ONU, 2015).

Son muchos los estudios y organismos que sostienen que los sistemas educativos que obtienen buenos resultados combinan la calidad con la equidad en la educación (Checchi *et al.*, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019; OCDE, 2012). En la práctica, calidad y equidad educativa están interconectadas. Un sistema educativo de alta calidad debe ser inclusivo y equitativo, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje (Echeita y Simón, 2020). Por otro lado, la equidad en la educación contribuye a mejorar la calidad general del sistema, ya que la diversidad de experiencias y perspectivas enriquece el proceso educativo (Parker *et al.*, 2018).

1.2. Inclusión del ACNEE: breve recorrido legislativo en España e Italia

El sistema escolar italiano tiene una larga tradición en educación inclusiva, que comenzó en la década de 1970 con las primeras experiencias de integración de alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. Desde entonces, la legislación ha evolucionado para garantizar al estudiantado con discapacidades y otras necesidades educativas el derecho a la individualización y la personalización (Ianes *et al.*, 2020).

La Legge Quadro n.104 (1992) regula los aspectos que tienen que ver con la formación, la inserción laboral, la protección estándar en concursos públicos, las actividades deportivas y la eliminación de barreras arquitectónicas para las personas con discapacidad. La Legge Quadro es considerada la más completa en este ámbito en Italia (Filippi, 2015).

La Ley de discapacidad del 27 de diciembre de 2012 (basada en la Circular Ministerial número 8 del 6 de marzo de 2013), «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», se dirige específicamente a la formación, centrándose en las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta Ley, cuyo objetivo es la atención educativa individualizada, se dirige a todo el alumnado con NEE, incluyendo las personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y dificultades de aprendizaje. La apuesta de Italia por una atención inclusiva queda reflejada en el Artículo 34 de su Constitución, que «garantiza la escuela para todos» (European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], 2021).

La actual ley reguladora es la Legge 107/2015 (Ley 13 de julio de 2015, n.0107) para la reforma del sistema nacional de educación, Plan llamado La Buona Scuola (La Buena Escuela). Esta ley señala que la educación inclusiva es básica y elemental, no contemplando, salvo casos muy específicos, la escolaridad segregada (centros de educación especial). Esta ley se completa con el Decreto legislativo n. 66 del 13/4/2017 en el que se establecen las normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad (EASNIE, 2021).

Este recorrido es bien diferente, en España. Mientras en 1970 en Italia se inicia la inclusión en escuelas ordinarias, en España se aprueba la Ley General de Educación (1970), en la que se crea una nueva modalidad de escolarización, paralela a la ordinaria, la educación especial. Se crean así los centros de educación especial que tienen el objetivo de ayudar a las personas con discapacidad para que puedan desarrollar su potencial.

La legislación en relación a la inclusión educativa comienza con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la que se establecen los principios de normalización e integración escolar y aparece por primera vez el término de ACNEE desapareciendo así el de deficientes e inadaptados. La escolarización en centros de educación especial o en unidades especiales será únicamente para aquellos estudiantes que no puedan ser atendidos en centros ordinarios debido a sus necesidades educativas. El diagnóstico de estas necesidades se realizará por equipos integrados por distintos profesionales, a diferencia del sistema italiano, en el que el sistema sanitario es el que valora la condición de estudiante con discapacidad (Echeita y Simón, 2020).

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGCE) de 1995, supuso un progreso importante al definir al ACNEE refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE 2002), se mantuvo el enfoque de integración e inclusión de estudiantes con discapacidades en el sistema educativo regular. Además, estableció el concepto de «atención educativa» para ACNEES.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparecen los principios de normalización e inclusión y se incluye en la definición de necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje, altas capacidades y aquellos de incorporación tardía al sistema educativo.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) continúa promoviendo la inclusión de estudiantes con NEE en el sistema educativo regular y establece medidas para mejorar la atención a la diversidad.

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que aboga por la libertad de la enseñanza y señala que, al igual que sucede en Italia, los padres o tutores legales pueden elegir el tipo de centro escolar en el que desean que se escolarice a sus hijos. Es la primera Ley que menciona el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), esencial para promover la inclusión en las aulas. El DUA nace como respuesta a la diversidad del alumnado, promoviendo la equidad y accesibilidad a los contenidos curriculares con el objetivo de eliminar barreras que impiden el proceso de aprendizaje de los estudiantes (De Jesús-Gallegos, 2021; Roski *et al.*, 2021).

La LOMLOE define al ACNEE como aquel alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad física, psíquica sensorial y trastornos graves de la

conducta (LOMLOE, 2020). Sin embargo, la definición en Italia es diferente, considerando ACNEES al estudiantado con discapacidad certificada (superior al 3 %), trastornos específicos del desarrollo (se incluyen las dificultades de aprendizaje) y desventaja socioeconómica, lingüística y cultural (Decreto legislativo n. 66 del 13/4/2017). Dicho de otra forma, el sistema italiano considera los ACNEES a las personas vulnerables, que deben enfrentar desafíos particulares que los hacen más susceptibles a la exclusión, la discriminación y la desigualdad en la educación (Ainscow, 2020; Echeita, 2017; Echeita, 2021). Es fundamental que los sistemas educativos y la sociedad en su conjunto trabajen para garantizar la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto por los derechos de los ACNEES (OCD, 2019).

1.3. El profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva

Booth y Ainscow (2000) presentan el Index for Inclusion como una guía para fomentar comunidades educativas inclusivas y mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el profesorado de apoyo desempeña un papel crucial y es visto como un indicador del desarrollo de prácticas inclusivas que facilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En España, el término «profesorado de apoyo» se refiere a especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), quienes siguen siendo esenciales para la inclusión del ACNEE.

En muchos países, el profesorado de apoyo lleva a cabo intervenciones mixtas, que incluyen sesiones individuales o en grupos pequeños fuera del aula regular, complementadas con apoyo dentro del aula. A medida que las prácticas educativas inclusivas han ganado terreno, ha surgido una colaboración más estrecha entre el profesorado titular y el de apoyo, desarrollando relaciones de co-enseñanza (Pérez *et al.*, 2021).

La educación inclusiva se basa en principios que deben reflejarse en las políticas y prácticas educativas cotidianas, como la coexistencia de todos los estudiantes en el mismo espacio de aprendizaje (Pérez *et al.*, 2021). EASNIE (2012) enfatiza cuatro valores esenciales para el profesorado en la inclusión educativa, que incluyen valorar la diversidad, apoyar a todos los alumnos, trabajar en equipo y buscar el desarrollo profesional constante. Estos valores están relacionados con las áreas de competencia del docente: actitudes, conocimientos y habilidades, que coinciden con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) así como con las conclusiones de diferentes investigaciones que resaltan la importancia de las competencias en actitudes y conocimientos para fomentar la inclusión educativa (Kunz *et al.*, 2021; Myronova *et al.*, 2021; Olsson y Roll-Pettersson, 2020).

Sin embargo, a pesar de estas propuestas, el avance hacia una educación de calidad para todos los estudiantes sigue siendo un desafío pendiente (Echeita, 2017; López-López y La Malfa, 2020). Se necesita más que el desarrollo de competencias docentes adecuadas, incluyendo una mayor formación, menores ratios de estudiantes por docente y más apoyo dentro del aula para los estudiantes con NEE (Echeita, 2021; Fernández-Batanero, 2017; Saloviita y Consegna, 2019). La presencia de un coordinador de bienestar también es fundamental (LOMLOE, 2020). A pesar de estos desafíos, los docentes especializados en la atención del ACNEE desempeñan un papel esencial en el desarrollo, la convivencia y el progreso de estos estudiantes que requieren un programa educativo adaptado a sus necesidades específicas.

Es necesario enfocarse en el profesorado como agente de cambio para avanzar hacia una educación que fomente la diversidad cultural como un enriquecimiento (Echeita y

Ainscow, 2011; Biggeri *et al.*, 2020). Se requiere profesorado reflexivo y comprometido con la diversidad del alumnado, así como una formación que propicie el desarrollo de prácticas inclusivas tanto en las escuelas como en las universidades (De Anna y Covelli, 2021; OCDE, 2019). También es necesario transformar los planes de estudio de las Facultades de Educación para incorporar contenidos inclusivos que permitan a los futuros docentes aprender prácticas dirigidas a la integración de todos los estudiantes (Nketsia *et al.*, 2020).

2. Diseño metodológico

El objetivo principal de esta investigación es conocer y comparar los sistemas educativos europeos de Italia y España en relación a la educación inclusiva.

Además, se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Comparar la organización escolar para la atención del ACNEE en infantil y en los niveles de educación obligatoria.
- Comparar las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales en los mismos niveles educativos.
- Comparar la formación inicial del profesorado de apoyo educativa en la educación superior universitaria.

Para alcanzar estos objetivos, se ha aplicado la metodología propia de la Educación Comparada, siguiendo las fases propuestas por Caballero *et al.*, (2016). Se ha empleado una metodología cualitativa de análisis documental para la recogida de datos (Latorre *et al.*, 2005; Pacheco, 2021).

2.1. Fase I. Selección, definición del problema y presupuestos de partida

Se ha seleccionado el área educativa como objeto de investigación, en concreto, la inclusión educativa apoyada por los organismos europeos. Una de estas instituciones hace referencia a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006 que en su artículo 24 sobre Educación señala que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, sin discriminación, con igualdad de oportunidades y asegurando una educación inclusiva. También la EASNIE señala la necesidad de la inclusión educativa y de que los sistemas educativos inclusivos garanticen que todo el alumnado tenga oportunidades educativas de alta calidad (EASNIE, 2021). Por último, la Universidad de Padova ha desarrollado el Manifiesto de la Inclusión (2017) creado a partir de la colaboración de más de 600 investigadores que inciden en que no es suficiente con hablar de inclusión, sino que hay que desarrollar iniciativas y acciones para que todos puedan acceder a la educación y a la formación.

En España, la Confederación Plena Inclusión España (2017) entiende que debe haber un cambio de políticas y prácticas educativas que fomenten la inclusión en las aulas. Insisten en la importancia de eliminar obstáculos que dificultan la inclusión como la falta de apoyos, la falta de formación del profesorado y la inflexibilidad de los currículos actuales que hacen que la educación sea segregadora.

Por lo tanto, parece que el problema que se plantea esta investigación radica en que las políticas educativas no promueven la verdadera inclusión educativa de las personas con NEE.

Como presupuestos de partida se plantea cómo se estructura la organización de la escolarización del ACNEE y cómo es la formación inicial del profesorado que atiende a este alumnado. Se parte de un marco legislativo nacional con diferentes enfoques cuya finalidad es determinar qué sistema educativo es el más inclusivo en base a las unidades de análisis seleccionadas.

Para dar respuesta a estas preguntas, se realiza un estudio comparativo de dichas dimensiones enmarcadas en dos sistemas educativos europeos, España e Italia. La elección de estos países, responde a distintos factores: los dos países pertenecen a la Unión Europea y ambos países son similares en la atención del ACNEE. Asimismo, Italia tiene una trayectoria más amplia en inclusión educativa que España por lo que es un motivo importante para realizar un estudio comparativo con el fin de buscar semejanzas y diferencias que propongan mejoras y reformas en las políticas educativas.

2.2. Fase II. Elección de la unidad de análisis

El ámbito de estudio es a nivel nacional (España) e internacional (Italia), se realiza un análisis comparativo entre dos países. A nivel temporal es una investigación comparativa estática, es decir, se analiza la situación educativa actual en relación a la atención al ACNEE.

Se examinan diversas categorías organizadas de jerárquicamente. Cada dimensión puede tener diversos parámetros y los parámetros diversos indicadores (tabla 1). Los indicadores son las unidades comparativas mínimas de estudio.

Tabla 1.
Árbol de indicadores o categorías

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Organización de la escolarización	Titularidad de centros educativos	Pública
		Privada
		Concertada
	Etapas educativas	Educación infantil
		Educación primaria
		Educación secundaria
	Estudiantes con NEE	Nº estudiantes matriculados
		Nº estudiantes con NEE
Medidas de atención al alumnado con NEE	Adaptaciones curriculares	
	Modalidades de escolarización	
Formación inicial del profesorado	Menciones o especialidades para la atención de alumnado con NEE	Pedagogía Terapéutica
		Audición y Lenguaje
	Perfil del docente inclusivo	Valores
		Áreas de competencia

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fuentes documentales empleadas, Se dividen en fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias son los documentos originales, no manipulados y las fuentes secundarias son las que se elaboran a partir de las primarias, como, por ejemplo, artículos de investigación o resúmenes.

Se ha realizado una búsqueda exhaustiva en las páginas oficiales de los Ministerios de Educación y en Organismos Internacionales. También se han tenido en cuenta diversas revistas para la búsqueda de información en artículos científicos y monografías temática (tabla 2).

Tabla 2.
Fuentes documentales consultadas

Fuentes primarias		Fuentes secundarias	
Ministerios de Educación	Legislación	Organismos internacionales	Tesaruro Europeo de la Educación
			Eurydice
			EASNIE
Organismos Internacionales	UNESCO	Revistas de Educación Comparada	Artículos científicos Monografías temáticas
	OCDE	Revistas de Investigación en Educación	Artículos científicos

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Una vez delimitadas las unidades de análisis, objeto de estudio de esta investigación, se muestran los resultados que serán argumentados en base a las fases propuestas por García-Garrido (1996): fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición y fase comparativa o explicativa. Las fases se presentan relacionadas entre sí.

Se muestran los últimos datos que se han extraído de EASNIE. Son datos recopilados del curso 2019/2020 que la Agencia ha elaborado en los años 2020 y 2021.

3.1. Organización de la escolarización

Según los datos proporcionados por la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022b), en Italia hay 3 tipos de escuelas:

- Escuelas públicas, la titularidad es nacional y están financiados con fondos públicos.
- Escuelas privadas, la titularidad es privada y están financiados con fondos privados.
- Escuelas privadas subvencionadas públicamente (*scuole paritarie*).

Las escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos pueden emitir certificados con el mismo valor legal que las calificaciones de las escuelas públicas del mismo tipo y nivel. El sistema educativo nacional está compuesto por escuelas públicas y escuelas privadas subvencionadas públicamente, por lo que los datos nacionales solo se refieren a ellas.

Por otro lado, en España, existen también 3 tipos de centros educativos no universitarios según su titularidad y su fuente de financiación Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023):

- Centros públicos, la titularidad es de la administración educativa y están financiados con fondos públicos.
- Centros privados, la titularidad es privada y están financiados con fondos privados.
- Centros privados concertados, la titularidad es privada, pero pueden estar financiados con fondos públicos mediante un régimen de conciertos.

En España, de acuerdo con los datos de la UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE) se consideran instituciones privadas si están controladas y administradas por una organización no gubernamental. Las instituciones privadas se clasifican además como privadas dependientes del gobierno si están financiadas principalmente por fuentes públicas, e instituciones privadas independientes si no lo son (EASNIE, 2022).

En cuanto a la distribución por edades de las etapas educativas, esta investigación se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) que es un instrumento diseñado para recabar datos estadísticos sobre educación a nivel internacional (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

Italia y España coinciden en la edad de la etapa preprimaria de 3 a 5 años (CINE 0-2). En ambos países la etapa obligatoria tiene una duración de 10 años. La edad correspondiente a las etapas educativas es diferentes en ambos países. En Italia la educación primaria (scuola primaria) abarca desde los 6 a los 11 años, corresponde al CINE 1. La educación secundaria (Scuola secondaria di primo grado) abarca entre los 11 y los 14 años (CINE 2) dando lugar al Liceo (CINE 3). En España la Educación Primaria abarca un año más, hasta los 12 años (CINE 1) y la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años (CINE 2 y CINE 3) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a,b).

Tabla 3.
Etapas educativas en España en base al CINE

España															
Etapa	Infantil			Primaria						Secundaria					
Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CINE	02			1						2		3			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023a).

Tabla 4.
Etapas educativas en Italia en base al CINE

Italia															
Etapa	Infantil			Primaria						Secundaria			Liceo		
Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CINE	02			1						2			3		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023a).

Para analizar el número de estudiantes matriculados en los diferentes CINE para ambos países, se han consultado los informes individuales elaborados por cada país que se recogen en EASNIE. Estos informes son una recopilación de un conjunto acordado de indicadores calculados sobre la base de datos que se centran el año escolar 2019/2020 (EASNIE, 2020a, b).

Tabla 5.
Número de estudiantes CINE 02 - CINE 1- CINE 2- CINE 3

	Italia	España
Total de estudiantes matriculados	8.624.348	7.554.696
Estudiantes matriculados con NEE	304.881	212.586

Nota: La tabla muestra los datos más recientes disponible en EASNIE (2020a,b)

El porcentaje de ACNEE en Italia (3.5 %) es ligeramente superior al de España (2.8 %). Estos datos motivan a investigar cómo brindar una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de este alumnado. Para ello, cada país tiene unas medidas para la atención de este alumnado en los centros educativos.

En España, serán las administraciones educativas quienes regulen las medidas adecuadas para la intervención con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles. Estas medidas se dividen en medidas de carácter ordinario y extraordinario. Las primeras, son aquellas que implican a la organización general del centro y se utilizan para dar respuesta a la diversidad sin cambiar los elementos prescriptivos del currículo. De esta forma no se modifican los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables o las competencias clave. Las segundas, complementan a las de carácter ordinario. La aplicación de estas medidas requiere, previamente, el diagnóstico de las necesidades educativas del alumnado mediante la evaluación psicopedagógica que realizan los servicios especializados de orientación educativa. Además, es preciso su seguimiento continuado para poder adaptar las decisiones tomadas y permitir el mayor acceso posible de dicho alumnado al currículo y a la escolaridad ordinaria. Estas medidas extraordinarias se aplican solo en la educación obligatoria y las determinan las administraciones educativas. Las medidas que más se suelen realizar, entre otras, son las adaptaciones curriculares, dotación de recursos personales como profesores de apoyo y los cambios de modalidades de escolarización (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). Las administraciones serán las encargadas de elaborar los planes de atención a la diversidad para este alumnado, tal y como dicta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023).

Las adaptaciones curriculares se realizan para adaptar el currículo ordinario a las necesidades del alumnado. Estas pueden ser: significativas, no significativas y de acceso. Las significativas pueden modificar objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las no significativas pueden adaptar la metodología y el sistema de evaluación (por ejemplo, dejar más tiempo para hacer el examen o modificar el tipo de preguntas) pero sin modificar los criterios de evaluación. Las de acceso permiten modificaciones o provisiones de recursos, ya sean personales o materiales, para que el alumnado con ciertas dificultades de accesibilidad pueda cursar el currículo ordinario (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c).

Por último, las medidas de carácter extraordinario pueden contemplar un cambio de modalidad de escolarización, que en España es de tres tipos: ordinaria, centros específicos de educación especial y combinada, en centros ordinarios y específicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). A partir de estas modalidades genéricas, cada Comunidad Autónoma puede proponer las suyas propias. La adjudicación del ACNEE

en centros específicos de educación especial se determina con carácter transitorio y se ha de inspeccionar regularmente, con el fin de fomentar la inclusión educativa. La escolarización en los centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios (LOMLOE, 2020). Las medidas ordinarias y extraordinarias para ACNEE se diferencian por su nivel de modificación en el currículo. Las medidas ordinarias responden a situaciones normalizadas sin variación significativa del currículo y las medidas extraordinarias son aquellas que suponen una modificación significativa del currículo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022c).

Tabla 6.
Medidas de atención a la diversidad en los centros educativos en España

España	
Medidas ordinarias	Adaptaciones para el acceso al currículo
	adaptaciones curriculares no significativas
	Diseño Universal de Aprendizaje
	Acción tutorial y orientación
Medidas extraordinarias (complementan a las ordinarias)	Adaptaciones curriculares significativas
	Apoyo por parte de especialistas
	Aulas de educación especial dentro de la educación general
	Cambio de modalidad educativa

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022c).

En Italia se entiende la atención a la diversidad de otra forma, en lugar de adoptar medidas en base a las necesidades del alumnado como en España, se tiene en cuenta el tipo de diagnóstico para elaborar un plan personalizado.

Como se ha señalado anteriormente, el reconocimiento de la condición de estudiante con discapacidad no se realiza en el sistema educativo, sino en el marco del sistema nacional de salud. Esta evaluación se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Son los profesionales del ámbito de la salud quienes determinan si el alumnado tiene discapacidad y ofrecen un diagnóstico funcional, coordinándose con los centros educativos a efectos de planificación y seguimiento del plan educativo individual (PEI), en el que se recogen las necesidades educativas de este alumnado, se establece la planificación general de la acción educativa que debe seguirse con carácter anual y se determinan los apoyos que va a necesitar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b). El PEI describe, pues, las intervenciones previstas para el estudiantado con discapacidad en un período temporal determinado. Este documento es una de las novedades introducidas por el Decreto Legislativo 66/2017 y contiene todas las actividades educativas y didácticas planificadas por el Grupo Operativo de Trabajo para la Inclusión (GLI), que está compuesto por profesionales de diferentes servicios que trabaja en colaboración con la familia. El PEI, que en realidad es un compromiso de colaboración de los agentes educativos implicados, se revisa y actualiza en cada curso escolar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023c).

Por otro lado, se han creado Centros Territoriales para la Integración (CTI) que asesoran y ayudan a los centros educativos y al cuerpo docente sobre temas relacionados con el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Sin embargo, para asegurar que se atiende adecuadamente a sus necesidades educativas, el alumnado con certificado de discapacidad debe tener un PEI.

El profesorado de apoyo se asigna al grupo de clase y no al alumno individual y tiene la tarea principal de facilitar la inclusión del estudiantado con discapacidad mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas en colaboración con el profesorado del aula. La evaluación del estudiantado con discapacidad se centra en su comportamiento, así como en las materias y actividades realizadas de acuerdo con el plan educativo individualizado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023c). En Italia no existe la figura de orientador ya que la evaluación para el reconocimiento de la discapacidad a efectos educativos se realiza desde los centros de salud.

Para el alumnado con trastornos específicos del aprendizaje y con desventaja socioeconómica, lingüística y cultural, aunque no se activan recursos adicionales como en el caso de la discapacidad certificada, las intervenciones individualizadas y personalizadas son desarrolladas por los propios docentes de aula en su Plan Didáctico Personalizado (PDP) (Savia, 2020).

Tabla 7.
Medidas de atención a la diversidad en los centros educativos en Italia

Italia	
Alumnado con discapacidad certificada (CIF)	Plan Educativo Individualizado (PEI)
Alumnado con trastornos específicos del desarrollo y de aprendizaje	Plan Didáctico Personalizado (PDP)
Alumnado con desventaja socioeconómica, lingüística y cultural	

Fuente: elaboración propia a partir de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023c), Savia, 2020 y D.Lgs. 13 de abril de 2017.

En Italia, todos los ACNEES cursan educación general. No existe una disposición separada, excepto para en institutos especiales para ciegos y sordos, que existían antes de la legislación sobre la integración del alumnado, así como para escuelas con tareas específicas en el ámbito de la enseñanza y la educación para menores con discapacidad o con dificultades graves (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b) y el alumnado con discapacidad termina la educación obligatoria a los 18 años en lugar de los 16. Las clases, que tienen un máximo de 20 alumnos, pueden incluir a uno o dos estudiantes con NEE. Según sus necesidades, contarán con asistentes proporcionados por las autoridades locales, adaptación de infraestructuras u otros servicios como transporte escolar. En España, las ratios de estudiantes por aula en centros ordinarios se recogen en normativa autonómica, normalmente, un máximo de 25 alumnos por aula. Como ya se ha comentado, en España existen tres modalidades de escolarización: ordinaria, especial y combinada. La escolarización en los centros de educación especial podrá extenderse hasta los 21 años (LOMLOE, 2020). Las etapas educativas que contempla esta modalidad de escolarización son: Educación Infantil Especial (de 3 a 6 años), Educación Básica Obligatoria (EBO) (de 6 a 16 años) y Programas de Transición a la Vida Adulta (PTVA)

(de 16 a 20 años). Para acceder a estos programas el alumnado debe haber cursado EBO o que, por sus necesidades educativas especiales, sea apropiada la continuidad de su proceso formativo en estos programas (Resolución de 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta).

Tabla 8.
Modalidades de escolarización para ACNEE en España e Italia

Modalidades de escolarización			
	Ordinaria	Centros de Educación Especial	Combinada
España	X	X	X
Italia	X		

Fuente: elaboración propia

3.1. Formación inicial del profesorado

En Italia, los profesores de apoyo en todos los niveles, necesitan un curso de especialización adicional de 60 ECTS llamado ‘prácticas formativas y activas para profesores de apoyo’ (Tirocinio formativo- TFA per il sostegno) (DM 30.09.2011). Los contenidos principales de este curso giran en torno a la enseñanza y pedagogía especial, pedagogía de la relación de ayuda; psicología del desarrollo y de la educación, derecho público y neuropsiquiatría infantil. Los laboratorios se adaptan a los diferentes niveles educativos y se centran en la enseñanza especial, en la intervención psicoeducativa y didáctica en caso de trastornos de conducta o relacionales, en los lenguajes no verbales y técnicas de comunicación, y en la didáctica de la educación en infantil y primaria.

En España, para ser especialista en la atención del ACNEE se requiere estudios universitarios en el Grado de Educación Primaria o Educación Infantil con Mención en Pedagogía Terapéutica (PT) o Mención en Audición y Lenguaje (AL). Podrá ser docente en centros de titularidad privada o concertada, sin oposición. Para los centros de titularidad pública no está condicionado a haber cursado la Mención pero sí debe de haber cursado Educación Primaria y presentarse a una oposición de PT y AL. Este profesorado especializado forma parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que intervienen en Educación Infantil y Primaria y en los departamentos de orientación en Educación Secundaria. Pueden ser esas Menciones o aquellas otras Menciones calificativas relacionadas con la atención al ACNEE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023d).

Las Menciones que se propongan tendrán entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria) o de Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.)

Cada Universidad propondrá su plan de estudios de las Menciones que serán verificadas por el Consejo de Universidades, previo informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En cuanto al perfil de docente inclusivo, varios países europeos han creado el «Proyecto de formación del profesorado para la educación inclusiva», entre los que han participado Italia y España (EASNIE, 2012). Este Proyecto señala que la formación del profesorado en este ámbito permite abordar dificultades tanto sociales como políticas: resolver problemas derivados de la pobreza y marginalización, hacer frente al abandono escolar, mejorar los logros educativos y las competencias necesarias para la participación en la sociedad y eliminar las barreras del alumnado con discapacidad (Duk *et al.*, 2019). Este proyecto común ha analizado cómo está preparado para la inclusión el cuerpo docente a través de su educación inicial. A través de los tres años de su desarrollo se propuso identificar las habilidades, el conocimiento y la comprensión, las actitudes y los valores esenciales que necesitan todas las personas que ingresan a la profesión docente, independientemente de la materia que impartan, la especialidad o el rango de edad del alumnado al que enseñarán o el tipo de escuela en la que trabajarán. Identificaron cuatro valores fundamentales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje como base para el trabajo de todo el profesorado en la educación inclusiva (valorar la diversidad, apoyar al alumnado, trabajo en equipo y formación permanente del profesorado). Estos valores se asocian a las competencias docentes formadas por tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades (EASNIE, 2012).

Desde su creación, este proyecto ha tenido fuerte influencia en buena parte de los países que participaron en su construcción, así como en algunos países latinoamericanos (Duk *et al.*, 2019; Echeita, 2012). Esta propuesta inclusiva se puede orientar a los planes de formación universitarios de todos los países europeos.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer y comparar los sistemas educativos europeos de Italia y España en el ámbito de la educación inclusiva en base a su organización escolar y a la formación del profesorado para la atención del ACNEE. A la luz de los resultados, se exponen unas reflexiones finales sobre el estado de la inclusión educativa y su realidad en los sistemas educativos analizados, así como de la formación inicial del profesorado.

Tal y como se indica en este estudio, existen similitudes y diferencias en ambos sistemas educativos. Con respecto a la obligatoriedad de la enseñanza, ambos países coinciden en situarla entre los 6 y los 16 años. Ambas contemplan también las mismas etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, aunque su duración no siempre es la misma. En Italia la Educación Primaria finaliza a los 11 años, en cambio en España a los 12. La Educación Secundaria en España abarca desde los 12 a los 16 años y en Italia de los 11 a los 14 años. De los 14 a los 18 los alumnos se escolarizan en la etapa llamada Liceo.

Por otro lado, las acciones concretas para la atención del ACNEE es uno de los aspectos en los que se presentan más diferencias. Se ha comprobado que los dos países determinan y apuestan por acciones educativas y de escolaridad para atender al ACNEE. Como ya se ha explicado, en España, el término de NEE se utiliza para referirse a aquellos estudiantes que tienen discapacidades y trastornos graves de la conducta. Este alumnado necesita de adaptaciones curriculares y de apoyo específico para poder desarrollar sus habilidades y competencias. Estas NEE se abordan desde una perspectiva inclusiva, es decir, se busca integrar a estos estudiantes en la educación ordinaria y evitar la segregación. Aunque, en ocasiones, se hace necesaria la escolarización en centros especiales

debido a la atención tan específica que requieren. En cambio, en Italia, el término de ACNEES es diferente al de España. Este alumnado puede presentar discapacidad, trastornos específicos del desarrollo (se incluyen las dificultades de aprendizaje) y desventaja socioeconómica, lingüística y cultural. El estudiantado con discapacidad es evaluado por los servicios sanitarios y colaboran junto con el centro educativo en las medidas a adoptar. Como se puede observar, la definición del ACNEE es más amplia que la de España. El enfoque en la educación de este alumnado se centra en la personalización del proceso educativo. Esto implica que se busca adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante, para que puedan participar de manera efectiva en el aprendizaje. En Italia, se ha adoptado un enfoque más inclusivo, el ACNEE es atendido en el aula ordinaria con el apoyo del docente especialista. Mientras que en España se busca incluir a los estudiantes con NEE en la educación ordinaria y se enfatiza en las adaptaciones curriculares para atender sus necesidades, en Italia se enfoca en la personalización del proceso educativo para cada estudiante y se busca la inclusión en el aula ordinaria con el apoyo de un educador especializado. En general, en Italia, la adaptación se centra en adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante. Así, las adaptaciones en los centros ordinarios son los recursos más utilizados para la atención de la diversidad, resultando interesante su consideración para conocer la actuación de los países de estudio en este sentido (Savia, 2020). Del mismo modo, es importante resaltar que la figura del orientador educativo solo existe en España ya que dicha figura, junto con otros especialistas, son los encargados de determinar el diagnóstico del estudiante y determinar las acciones más adecuadas a nivel educativo.

La diferencia que existe en el concepto de NEE puede suponer que un sistema educativo contemple al ACNEE de una manera más inclusiva en las aulas que otro, precisamente, como se ha comentado, por la simplicidad de realizar las adaptaciones necesarias frente a otro tipo de necesidades, como puede ser la discapacidad o los trastornos graves de la conducta (Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020). Además, en Italia, los profesores de apoyo se asignan al grupo de clase. Tienen la función principal de facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas en colaboración con los tutores de clase. En España, el profesorado de apoyo se destina a nivel individual. Este puede ser otro aspecto a favor de la inclusión en Italia puesto que la asignación del profesor de apoyo a un grupo de clase puede favorecer la inclusión del mismo evitando la segregación del alumnado y recibiendo el apoyo necesario dentro del aula. A pesar de ello, estas investigadoras sugieren que se podría eliminar el tradicional modelo dual de separación entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo ya que parece ser obsoleto e inadecuado para representar una realidad educativa inclusiva.

Por otro lado, se ha observado en ambos países cómo la legislación defiende y promueve una educación inclusiva. No obstante, la forma en que se pone en práctica es diferente. Puede que Italia sea el país que presenta el modelo educativo más inclusivo, tanto en su legislación como en acciones concretas, tomando como ejemplo la modalidad de escolarización de centros de educación especial frente a los centros ordinarios. El sistema escolar italiano tiene una larga tradición en educación inclusiva desde 1970 con las primeras experiencias de integración de alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. En cambio, España continúa con la escolarización del alumnado con determinadas necesidades en centros específicos de educación especial. Está claro que esta modalidad es la más segregadora puesto que no se produce a efectos prácticos una

inclusión educativa (Toboso *et al.*, 2020). Por otro lado, en España, el ACNEE tiene un matiz menos patologizante y no requiere diagnóstico en su conjunto por lo que tendría un carácter más inclusivo ya que se centra en las necesidades educativas del estudiante. Además, otro aspecto inclusivo es que el profesorado de apoyo puede trabajar dentro del aula, siempre y cuando el centro disponga de recursos humanos para ello.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, para ser profesor de apoyo en ambos países se debe tener la titulación de maestro y luego realizar la especialización. En Italia se hace un curso de 60 créditos legislado por el Ministerio. En España se hace una mención entre 30 y 60 créditos. Son las universidades españolas quienes tienen competencia para proponer los planes de estudios y asignar los créditos de estas menciones. En las universidades italianas no se contempla un margen de créditos, como en España, todas las universidades tienen el mismo número de créditos. Este margen supone que haya variación entre las diferentes universidades españolas y, tal vez, se vea perjudicada la formación de los futuros docentes de apoyo al realizar sus estudios en universidades que tengan menos créditos para estas menciones. En España, los docentes de apoyo no precisan especialización como condición imprescindible de acceso a la profesión, como en Italia. La falta de requisitos de especialización para el profesorado de apoyo en España puede plantear un problema en términos de la preparación y formación adecuada para atender al ACNEE.

Sería interesante comparar los planes de estudio de diversas universidades en ambos países y analizar el tipo de asignaturas que se imparte, así como sus contenidos curriculares. Esta comparación permitiría proponer mejoras en ambos sistemas e incluso valorar si se imparten contenidos relacionados con las competencias y valores propuestos por EASNIE, a nivel Europeo, y con las planteadas por la ANECA en España. Sin embargo, según señalan las diferentes agencias europeas y diversos estudios, a nivel general, se espera que un maestro de apoyo tenga competencias teóricas y prácticas en los campos de la pedagogía y la enseñanza especial; competencias psicopedagógicas con referencia a diferentes discapacidades; conocimientos y competencias sobre las relaciones educativas con el grupo de estudiantes del aula y competencias sobre métodos de relación y colaboración con las familias (EASNIE, 2012; Halanoca *et al.*, 2022; Corví *et al.*, 2021; Pérez-Contreras *et al.*, 2022; Savia, 2020). No obstante, en España, los planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular, el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas. Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad).

Por otro lado, un aspecto que no ha sido contemplado en este trabajo, pero consideramos que debería ser analizado en el futuro, es las características que debería tener un centro educativo para ser inclusivo, así como, la formación específica que debe de tener el cuerpo docente para promover la educación inclusiva. Para que los centros educativos sean inclusivos, sería interesante crear las condiciones para que se pueda poner realmente en práctica la educación inclusiva en las aulas (Echeita, 2017). Dichas condiciones deben estar relacionadas con la eliminación de barreras (a fin de personalizar la enseñanza ajustándose a la diversidad del alumnado) y responder con equidad a sus necesidades educativas (Doménech, 2017; Echeita, 2017; Feria-Gómez, 2021). Cruz *et al.*,

(2021) señalan que existen dos barreras que deben ser abordadas: físicas y actitudinales. Las primeras condicionan el desplazamiento dentro de la institución y requieren una adaptación del mobiliario y/o las infraestructuras. Además, en esta categoría se incluye el material didáctico utilizado que debe ser adaptado. Por otro lado, las barreras actitudinales, hacen referencia a las emociones, conductas y cognición del cuerpo docente de las instituciones educativas. Como se ha comentado, la formación en competencias relacionadas con las actitudes y conocimientos está en consonancia con las propuestas por la ANECA (2004). Estas competencias son específicas del perfil docente que atiende al ACNEE en el logro de los objetivos del currículo y el desarrollo personal de las distintas etapas educativas. EASNIE (2012) también recoge como una de las áreas de competencia del docente la actitud. Por lo tanto, parece claro hacia dónde deben ir dirigidos los planes de estudio de las Facultades de Educación, hacia la formación de contenidos actitudinales. Son muchos los organismos oficiales e investigaciones que avalan que una formación competencial hacia un cambio de actitudes fomenta la inclusión educativa en las aulas (ANECA, 2004; EASNIE, 2012; Halanoca *et al.*, 2022; Kunz *et al.*, 2021; Myronova *et al.*, 2021; Olsson y Roll-Pettersson, 2020; Savia, 2020).

Aparte de estas competencias, diversos estudios han demostrado que una formación específica en atención a la diversidad, en el uso de metodologías concretas para ello, es un requisito fundamental que todo docente debe de tener para conseguir un aprendizaje significativo sobre la atención al ACNEE (Arnáiz *et al.*, 2021; Larraceleta, 2020). En relación a las metodologías, un estudio de Quijije-González y Zambrano-Macías (2022) comprobó que los docentes carecían de estrategias innovadoras que les motivasen para implementar el aprendizaje inclusivo. Inciden en que dotarles de estas estrategias o metodologías innovadoras disminuye la exclusión de los alumnos con NEE. Estos resultados han sido confirmados por diversas investigaciones que señalan que dotar a los docentes de programas de atención al ACNEE con métodos, habilidades y estrategias innovadoras facilitan la inclusión del alumnado (Corbí *et al.*, 2021; Eklund *et al.*, 2020; Fernández-Batanero, 2017; Halanoca *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2019; Sjöqvist *et al.*, 2020).

Para finalizar, se ha comprobado que la atención del ACNEE en ambos países es diferente. El abordaje del ACNEE se realiza de una manera más individualizada en España por parte del profesor de apoyo y más general en Italia haciéndole partícipe del aula ordinaria, interviniendo con todo el grupo-clase. Además, un aspecto positivo hacia la inclusión es que en Italia se busca adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante, para que puedan participar de manera efectiva en el aprendizaje. De igual modo, la ratio de alumnos en el aula es inferior en Italia. Por último, en Italia no se ponen en marcha los procesos de evaluación con vistas a determinar la modalidad de escolarización (ordinaria o educación especial) como sucede en España, dado que no existe dicha dualidad. Está claro que la educación inclusiva implica cambios sustanciales de la educación. Entre estos cambios se encuentra la formación inicial del profesorado que debe ir dirigida hacia la adquisición de competencias clave propuestas por los organismos oficiales europeos y estatales. Como se ha podido ver, es importante poder ponerlas en práctica eliminando obstáculos que dificultan la presencia de la inclusión como la falta de apoyos, la falta de formación del profesorado y la inflexibilidad de los currículos actuales que posiblemente hacen que la educación sea menos inclusiva y más segregadora.

5. Agradecimientos

Agradecer a la profesora Elisabetta Guedin de la Universidad de Padova su apoyo en esta investigación.

6 Referencias

- Allen, A. y Goddard, R., (2017). *Education and Philosophy*. Sage.
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>.
- Barone, C., (2019). Towards an education-based meritocracy? *Symposium for Sociology*, 9(1), 1-8.
- Benigno, V., Caruso, G.P., Dagnino, F.M., Dalla Mutta, E., y Fante, C. (2022). Enhancing Home Education in Italian Context: Teachers' Perception of a Hybrid Inclusive classroom. *Education. Science*. 12, 563. <https://doi.org/10.3390/educsci12080563>.
- Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V. y Chung, H.J. (2017). Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement. *Compare*, 47(5), 722-741. <http://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881>
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco, R.(2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*,45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>.
- Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M. y Meschi, E., (2014). The Policy Response to Educational Inequalities. En: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. y van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, págs. 294-327.
- Corbí, M., Tombolato, M., Bueno-Sánchez, L., Hermans K., Valenti, A., Garcés-Ferrer J., Straniero, A., Brojčin, B., Mesquita, C., Bonifácio, E., Martini, M., Rodríguez-Cano, S., Milants M., y Glumbi, N. (2021) Intellectual disability in higher education: Self-perceived training needs of university teachers. *SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA*, 20(1), 1-15. <http://doi.org/10.5937/specedreh20-31002>.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz 2, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2019). *Education and Training Monitor*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2021a). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice, (2022a). Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/23: Diagramas. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (22 de noviembre de 2022b). Organización y gobernanza. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/organisation-and-governance>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (20 de octubre de 2022c). *Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (19 de enero de 2023a). *Características clave del sistema educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (23 de febrero de 2023b). *Estructura del sistema educativo nacional*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (8 de febrero de 2023c). *Apoyo educativo y orientación*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/educational-support-and-guidance>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (21 de febrero de 2023d). *Profesores y personal educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>.
- Confederación Plena Inclusión España (2017). *Plan de acción plena inclusión*. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/plan-de-accion-de-plena-inclusion-2017/>.
- Covelli, A., y De Anna, L. (2020). La qualité de l'éducation inclusive en Italie : le regard des enseignants en formation sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Alter*, 14(3), 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.04.002>.
- Cruz, D., Castañeda, D., y Serrano, J. (2021). Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en instituciones educativas públicas. *Paideia Surcolombiana*, 126-143. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2442>
- De Anna, L., y Covelli, A. (2021). FORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE: por uma escola e uma sociedade inclusivas. *Curriculo sem Fronteiras*, 21(1), 187-205. <http://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.10>.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>.
- Doménech, A. (2017). Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Castellón de la Plana. Extraído el 20 de abril de 2018 de <https://goo.gl/Fp2Vt2>.
- De Jesús-Gallegos, M. M. (2021). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Ecós de la Academia*, 14(7), 31-45.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>.
- Echeita, G., y Simón, C. (2020): El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., y Toppinen, H. (2020). A study of finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (4 de mayo de 2021). *Información del país para Italia. Legislación y política*. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (2020a). *Datos de España*. https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview#tab-all_children_learners.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (2020b). *Datos de Italia*. https://www.european-agency.org/data/italy/datatable-overview#tab-all_children_learners.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE]. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, DK: EADSNE.

- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (9 de noviembre de 2022). *Información del país para España. Legislación y política*. <https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>.
- Feria-Gómez, I., (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.
- Fernández-Batanero, J.M., Roman Gravan, P., y El Homrani, M. (2017). ICT and disability. knowledge of the teachers of primary education in Andalusia. *Aula Abierta*, 46(2), 65-72. <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.65-72>.
- Filippi, C. (2015). Dos realidades a comparar: Italia y España. La inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 2(1), 40-53.
- García-Garrido, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Halanoca Puma , D., Merino Dueñas , B., Quispe Grajeda , B., Quispe Fernandez, G., y Contreras Rivera , R. J. (2022). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2657-2674. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712.
- Hinojosa, E. F., y López, M. C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from preservice teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74–92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>.
- Ianes, D., Demo, H. y Dell Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments and challenges. *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Kunz, A., Luder, R., y Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education* 6, 1-13. <http://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>.
- Larraceleta González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <http://doi.org/10.6018/reifop.393811>.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Legge n. 104 05/02/1992 “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.
- Loor-Aldás, .,R., y Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Teachers' perceptions towards curricular adaptations for students with special educational needs. *Polo Conocimiento*, 48(5), 1056-1078. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Boletín Oficial del Estado, 187, sección I, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Boletín Oficial del Estado, 238, sección I, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006), Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, sección I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- López-López, M. C., y La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>.
- Pascale, L., Fernández-Martínez, M.M. y Carrión-Martínez, J.J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 27-37. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1922>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2 de febrero 2023). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>.
- Myronova, S., Dokuchyna, T., Rudzevych, I., Smotrova, O., y Platash, L. (2021). Current Problems of Teachers' Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 151-165. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445>.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65. <http://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>.
- OCDE, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Olsson, I., y Roll-Pettersson, L. (2020). A didactic perspective on negotiations and collaborations between different actors within the swedish support system: Children with autism spectrum disorders included in community-based preschool settings. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 58-68. <http://doi.org/10.1080/20020317.2020.1711561>.

- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857/dof/spa/pdf>.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- Pacheco, C. (2021). Comparaciones de los sistemas educativos: la educación comparada como estrategia metodológica para evaluar experiencias internacionales. En J. I. Guerrero Escobar (Ed.), *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas: pertinencia y aprendizaje global en educación superior* (p. 141-149). Uniminuto.
- Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J. y Dicke, T., (2018). Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), 836-858.
- Pérez-Contreras J., Bahamonde-Pérez C., Pardo-Tamayo C., Merino-Muñoz P., AedoMuñoz E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento «escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad». *Retos*, 43, 931-937. <http://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.86477>.
- Quijije-González, F., y Zambrano-Macías, S., (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 215-226. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.999>.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., y Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20), 1-10. <http://doi.org/10.3390/su11205824>.
- Resolución del 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de TVA. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/resolucion_de_21_de_junio_de_2006.pdf.

- Roski, M., Walkowiak, M., & Nehring, A. (2021). Universal design for learning: The more, the better? *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040164>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>.
- Saloviita, T., y Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465-479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>.
- Savia, G. (2020) Educación inclusiva en Italia. Diseño universal para el aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59489/>
- Sgambelluri, R., Ambretti, A., Pallonetto, L., y Palumbo, C. (2021). Special needs teacher training in Italian universities: A didactic proposal for the development of pe-related skills. *Journal of Physical Education and Sport*, 21,263, 2064-2073. <https://10.7752/jpes.2021.s3263>.
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., y Hansson, S. (2020). The arts: A precious part of special education? how principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz E., Fernández-Cid, M., y Villa N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2), 237-262.
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>.

13



La formación docente del programa ERASMUS+: su impacto en los centros participantes

*The ERASMUS+ teacher education:
impact on participating centers*

Lidia Blanco Reyes*;
Marcos Jesús Iglesias Martínez**;
Inés Lozano Cabezas***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37936

Recibido: 14 de julio de 2023

Aceptado: 4 de noviembre de 2023

*LIDIA BLANCO REYES: Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, maestra en Educación Infantil y doctora en Investigación Educativa. **Datos de contacto:** lidia.blanco@ua.es

MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ: es doctor en Investigación Educativa, Desarrollo Curricular y Profesional por la Universidad de Alicante, con premio extraordinario. Actualmente es profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). En varias ediciones ha obtenido el premio a la excelencia docente en el programa DOCENTIA-UA. Es coordinador de Grado de la asignatura Prácticum en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Es director del Grupo de Investigación Cualitativa en Educación, Docencia y Aprendizaje (GICEDA) y miembro del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género. A nivel europeo ha sido miembro de Center for Qualitative Psychology (University of Tübingen, Alemania). Asimismo, es profesor responsable de la línea de Formación del Profesorado y Aprendizaje del programa de Doctorado en Investigación Educativa. Ha sido subcoordinador del Programa de Redes de Docencia Universitaria en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación están orientadas a la formación inicial y desarrollo profesional docente, diseños de los procesos educativos, género, movilidad estudiantil y docente, Educación Superior e investigación cualitativa en educación. Ha publicado en diferentes revistas nacionales e internacionales en el campo de Ciencias de la Educación y participa habitualmente como revisor en diferentes revistas cuya temática de investigación es el desarrollo profesional docente. Ha dirigido varias tesis doctorales sobre formación del profesorado con enfoque cualitativo. Asimismo, ha sido colaborador, coordinador e investigador principal en varios proyectos de investigación e innovación docente. **Datos de contacto: marcos.iglesias@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5206-2762>. Web: <https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/iglesias-martinez-marcos-jesus/1656>

***INÉS LOZANO CABEZAS: es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, con premio extraordinario de doctorado, y profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas (Universidad de Alicante), donde imparte docencia tanto en el Grado de Maestro en Educación Primaria como en el Máster de Investigación Educativa. Forma parte del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género (IUIEG) y del Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina (IUESAL) de la Universidad de Alicante. Sus principales líneas de investigación, desde un enfoque cualitativo, abordan: los diferenciales en educación y género, la formación docente en ámbito universitario y en los niveles no universitarios, y la movilidad estudiantil y del profesorado. Su participación en distintos Proyectos de Investigación ha dado lugar a publicaciones en revistas nacionales e internacionales en Investigación Educativa. **Datos de contacto:** ines.lozano@ua.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3800-259X>. Web: <https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/lozano-cabezas-ines/541>

Resumen

El programa Erasmus+ promueve el desarrollo profesional docente en el ámbito educativo europeo a través de sus diversas opciones formativas. El objetivo de esta investigación se centra en conocer y analizar cuáles son los motivos que repercuten en la selección de un país, socio o empresa formadora conociendo en qué medida esos motivos influyen en el impacto final del proyecto en el centro de origen. Para ello, se realiza una revisión comparativa sobre las diferentes opciones de formación existentes para los docentes dentro del programa Erasmus+ poniendo el foco de atención en el ámbito educativo y, especialmente, en el sector de la Educación Escolar. Asimismo, se describe y analiza el impacto que Erasmus+ ocasiona en los centros escolares en los que se lleva a cabo. A través de la utilización de entrevistas semiestructuradas, y con un enfoque cualitativo, se han recogido las voces de los participantes que han sido analizadas partiendo de las cuestiones de investigación, procediendo, posteriormente, al análisis de los datos extraídos cuyos resultados han permitido responder a las preguntas iniciales y abrir nuevas vías de investigación. Los resultados revelan que los participantes escogen a sus socios por la posibilidad de que estos les formen en la temática específica o formación concreta plasmada en el proyecto presentado y por las buenas referencias recibidas sobre otros países, centros escolares u otras empresas organizadoras. Además, el mayor impacto repercutido sobre el centro escolar participante se relaciona con el cambio o modificación de los métodos pedagógicos y de los recursos educativos utilizados tras el regreso de las movilidades formativas docentes. Por otro lado, se procura proyectar las repercusiones del programa para promover la participación en el mismo por considerar a Erasmus+ como aliento, vía, herramienta y medio para el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de la Comisión Europea.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente; Movilidad; Erasmus; Educación Internacional

Abstract

The Erasmus+ program promotes the professional development of teachers in the European educational field through its various training options. The objective of this research focuses on knowing and analyzing the reasons that influence the selection of a country, partner or training company and compare to what extent these reasons influence the final impact of the project in the center of origin. To do this, a review is made of the different training options available for teachers within the Erasmus + program, focusing on the educational field and, especially, in the School Education sector. Likewise, the impact that Erasmus+ causes in the schools in which it is carried out is described and analyzed. Through the use of semi-structured interviews, and with a qualitative approach, the voices of the participants have been collected and analyzed based on the research questions, subsequently proceeding to the analysis of the extracted data, the results of which have made it possible to answer the questions. initial questions and open new avenues of investigation. The results reveal that the participants choose their partners because of the possibility that they will be trained in the specific topic or specific training embodied in the project presented and because of the good references received about other countries, schools or other organizing companies. In addition, the greatest impact on the participating school is related to the change or modification of the pedagogical methods and the educational resources used after the return of the teacher training mobilities. On the other hand, an attempt is made to project the repercussions of the program to promote participation in it, considering Erasmus+ as encouragement, a path, a tool and a means for the professional development of teachers (European Commission, 2020b).

Keywords: Teacher education; Mobility; Erasmus; International Education

1. Introducción

El Desarrollo Profesional Continuo del profesorado se entiende como la formación recibida a lo largo de la carrera profesional docente con el fin de ampliar, desarrollar y actualizar conocimientos, destrezas y aptitudes para adaptarlos a las necesidades variables (Zabalza, 2006; Zeichner, 2016). En este sentido, cursos estructurados, periodos de observación en otras escuelas, seminarios, jornadas y/o congresos, promueven la formación continua del profesorado encaminada tanto a la formación en materias concretas como a la innovación pedagógica (Comisión Europea, 2018). Uno de los principales programas que respalda esta formación continua es programa europeo Erasmus+ que a través de sus movilidades permite al profesorado conocer otras realidades educativas en otros países del mundo. Cuando se habla de movilidad, se hace alusión al movimiento académico internacional, entendido como un periodo de estudio, enseñanza o investigación en un país distinto del país de residencia del docente con una duración limitada y supone que el profesor regresará a su país al final del período designado (OECD, 2020).

El Desarrollo Profesional Docente une la formación con el desarrollo de la propia profesión (Marcelo y Vaillant, 2018), es decir, es necesario entender la formación como «un aprendizaje constante, acercando esta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella» (Imbernón, 1994, p.11). Se trata de interpretar la formación del profesorado como un proceso en continuo desarrollo, no supeditada únicamente a la formación reglada y técnica, fomentando la formación práctica de los docentes (Korthagen, 2017). Este Desarrollo Profesional Docente, por un lado, se verá influido por la disposición del profesorado y su percepción de la educación y, por otro lado, se verá afectado positiva o negativamente según el grado de colaboración entre el profesorado y el intercambio de sus experiencias (García-García, 2019). Además de evidenciarse la importancia de la colaboración y del trabajo en equipo del profesorado (Ainley y Carstens, 2018), se requiere de la reflexión de la propia práctica, como modalidad esencial en la formación de los profesionales docentes (López, 2016) y, especialmente, debería tenerse en cuenta los conocimientos y las habilidades de los docentes (Desimone, 2009), así como el aumento de su práctica para fomentar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes (Korthagen, 2017).

Por otra parte, el desarrollo profesional continuo (*lifelong learning*) es un pilar fundamental para la consecución de cambios estructurales en la enseñanza y en el aprendizaje, adecuando las técnicas docentes a las transformaciones que se requieran en la institución formativa, pero para que existan dichos cambios, deben darse una serie de factores. Cargua (2019) argumenta que para que se produzcan estos cambios es necesario un equipo docente (con una formación continua científica y pedagógica), cohesionado y dispuesto al cambio. Además, los docentes son los principales protagonistas de esta transformación educativa ya que han de aplicar las innovaciones durante su gestión docente en el aula contribuyendo al cambio y transfiriendo sus conocimientos de manera creativa (Kennedy, 2016), para lo cual debe primar un clima positivo y motivador en el centro educativo. Asimismo, este equipo docente ha de estar volcado en el proceso de cambio, trabajando de manera colaborativa (Ainley y Carstens, 2018), creando redes de profesionales (Liu *et al.*, 2018) y comunidades de aprendizaje (Lozano *et al.*, 2018). Por tanto, el *lifelong learning* no solo entiende por aprendizaje el momento consciente, concreto y sistemático de adquisición de conocimientos, sino que lo extrapola a todas las etapas de la vida profesional docente (Comisión Europea 2001).

En el contexto de la formación internacional de los docentes, cabe destacar que una de las características esenciales del programa Erasmus+ es que no permite la solicitud individual para la participación de personas físicas, sino que los participantes deben pertenecer a alguna organización, institución o centro educativo y presentar las propuestas como colectivo en la convocatoria anual. Esto requiere de momentos en los que de manera individual se examine la posición particular y, como perteneciente a un colectivo, se expongan y se repiensen cambios y mejoras que repercutan beneficiosamente en el sistema educativo actual. Es por ello necesario comprender la formación profesional docente del programa Erasmus+ como una formación colectiva basada en la colaboración y cooperación de especialistas en educación con unos fines comunes (Gore y Rosser, 2020). La formación profesional docente requiere pues, tanto de una formación individual y como de una formación grupal, en la que se ponen en común pensamientos, emociones, convicciones y creencias, algunas de ellas más individuales (creencias previas o percepciones de autoeficacia) y otras más colectivas (la sociedad actual, la cultura y las políticas educativas). A su vez, esto significa que, aquello que funciona en un contexto social determinado y para un colectivo concreto, es muy posible que no sea pertinente en otro contexto y para otros docentes o especialistas, por lo que el Desarrollo Profesional Docente debe adaptarse a las circunstancias sociales, históricas y políticas del momento (Kennedy, 2014). De esta manera las políticas en formación del profesorado no deben ser aisladas, sino que deben ser diseñadas sobre un enfoque global e integrador (Tiana, 2013) que promuevan la movilidad y la cooperación europea para fomentar los valores de responsabilidad y respecto hacia las culturas siendo esta una de las competencias docentes propuestas por la Comisión Europea (2007) para la mejora de la calidad de la formación del profesorado.

El Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte funda sus objetivos generales en las bases de la Estrategia Europa 2020, el Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 (Comisión Europea, 2020b), el desarrollo sostenible de países asociados en el campo de la educación superior, la cooperación europea en el ámbito de la juventud y del deporte y la promoción de los valores europeos (explicitados en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea). Finalizado ya su primer período 2014-2020, Erasmus+ establece un segundo período del programa que abarcará los años 2021-2027. Según la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, durante este nuevo período Erasmus+ pondrá su foco de atención en la mejora de la comprensión de dichos valores y se centrará en aumentar la conciencia europea y fomentar la participación en la vida democrática (Comisión Europea, 2020). Son tres los ámbitos en los que Erasmus+ actúa siendo estos Educación y Formación, Juventud y Deporte y, en cada uno de ellos, se proponen diferentes objetivos y acciones (Reglamento UE N° 1288/2013).

Tras el análisis comparativo de los datos económicos del programa se evidencia que el mayor peso de todos los ámbitos corresponde al educativo, ya que a él se destina durante el período 2014-2020 el 77,5 % del presupuesto total que asciende a 14.774.524.000 euros. Para el siguiente período de Erasmus+, 2021-2027, se duplica el presupuesto total del período anterior llegando así a suponer una inversión de 30.000.000.000€ (Comisión Europea, 2019, 24 de enero) de los que 25.900.000.000€ van destinados a Educación lo cual supone alrededor de un 86,3 % del presupuesto total. Con este aumento de presupuesto, la Comisión Europea pretende ampliar el número de beneficiarios, alcanzar a personas de todos los orígenes sociales, forjar relaciones con el resto de los países del mundo, fomentar campos de estudio con perspectivas de futuro en beneficio del medio

ambiente y promover el descubrimiento del patrimonio cultural europeo (Comisión Europea, 2018). Esta dotación económica para el desarrollo del programa Erasmus+ ofrece la oportunidad de establecer un nuevo modelo dentro del Desarrollo Profesional Docente (Sayer, 2006) y, el hecho de indagar sobre los pensamientos de sus participantes puede contribuir al debate actual sobre qué modelo de Desarrollo Profesional Docente es considerado el más adecuado (Ávalos, 2011; Darling-Hammond, 2016; Dotger, 2015; Flores, 2017; Vescio, Ross y Adams, 2008). Asimismo, la participación en el programa Erasmus+ tanto de docentes, como del alumnado universitario que en un futuro cercano ejercerán como tales, ha sido valorada gratamente por varios autores (Sayer, 2006; Stunell, 2014). Erasmus+ no solo permite una formación intercultural de sus participantes, sino que provoca en ellos una concepción de la movilidad como recurso esencial para promover una ciudadanía activa con conciencia de identidad europea (Fernández-Agüero, 2017; Asenjo y Asenjo, 2020) y como una integración de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en todo el sistema educativo (Sjøen, 2023).

En el ámbito de Educación y Formación, tal y como se recoge en los objetivos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación, también conocido por *ET 2020* (Comisión Europea, 2020b), Erasmus+ promueve la mejora de las aptitudes y las competencias clave, fomenta la calidad, innovación e internacionalización de la educación, respalda reformas políticas que promuevan el aprendizaje permanente, refuerza la dimensión internacional de la formación (Kennedy, 2014) y de la educación, impulsa la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y promueve la integración europea.

Dentro del ámbito de la educación se encuentran cuatro grandes sectores que son: la Educación Escolar (Infantil, Primaria y Secundaria), la Formación Profesional, la Educación Superior y la Educación para personas Adultas. Tal y como se muestra en la Tabla 1 a cada uno de los sectores educativos se les dedica una financiación diferente siendo la Educación Superior la más beneficiada con casi el 60 % del total de la financiación del programa. No obstante, si se presta atención a la Educación Escolar se evidencia cómo, con un presupuesto muy inferior al de Educación Superior, llega a superar el número de personal beneficiado. Siendo este el reparto financiero, queda constatado que la Educación Escolar, además de ser el sector que mayor número de proyectos abarca, es el sector dentro del programa que más oportunidades brinda a los docentes para promover su desarrollo profesional.

Tabla 1.

Datos y Cifras de Erasmus+ según sectores educativos (adaptado Ministerio de Educación y Formación Profesional, Curso escolar, 2023, p.41)

	Número de proyectos	Personal participante en movilidad	Alumnado participante en movilidad	Importe (miles de euros)
Educación Escolar	1.407	7.525	18323	45.528,2
Formación Profesional	715	2.811	9.445	46.468,4
Educación Superior	1.075	10.622	52.544	164.962
Personas Adultas	209	1.050	854	18.637,2
Total	2.331	22.008	81.166	275.596,0

De los 11 países que comenzaron con el programa Erasmus en 1987 hasta día de hoy, se han ido incorporando nuevos miembros hasta un total de 34 países según los datos de la CE (2019b). Actualmente, los países que pueden participar en el programa son aquellos pertenecientes a la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía y Suecia), otros no pertenecientes a la Unión Europea (que serían República de Macedonia del Norte, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía y Serbia) y otros países asociados de todo el mundo (Comisión Europea, 2019b). En cuanto al caso excepcional de Reino Unido, este mantuvo su pertenencia al programa en el período 2014-2020 a pesar del Brexit (SEPIE Newsletter, 22), pero finalmente no se ha llegado a ningún acuerdo con la Unión Europea para continuar en el periodo 2021-2027 tras las negociaciones pertinentes. Erasmus+ pierde con este acontecimiento histórico a uno de los países con mayor flujo de movilidad y mayor participación.

También se ha de destacar que los flujos de importación y exportación de participantes Erasmus+ entre los países integrantes se ven afectados por una serie de variables como el idioma del país de acogida (como contexto para la inmersión lingüística), la zona geográfica (país vecino, el clima, entre otros), la renta per cápita, la misma moneda (por la seguridad de los pagos) y los «lazos afectivos» (Valle, 2006).

Utilizando de base los datos emitidos por el Ministerio de Educación (2022), de todos estos países visitados por motivos de movilidad, los españoles participantes en Erasmus+ dentro de Educación Escolar se han decantado mayoritariamente por Italia, Reino Unido, Francia, Polonia, Portugal y Alemania tal y como se refleja en la figura 1.

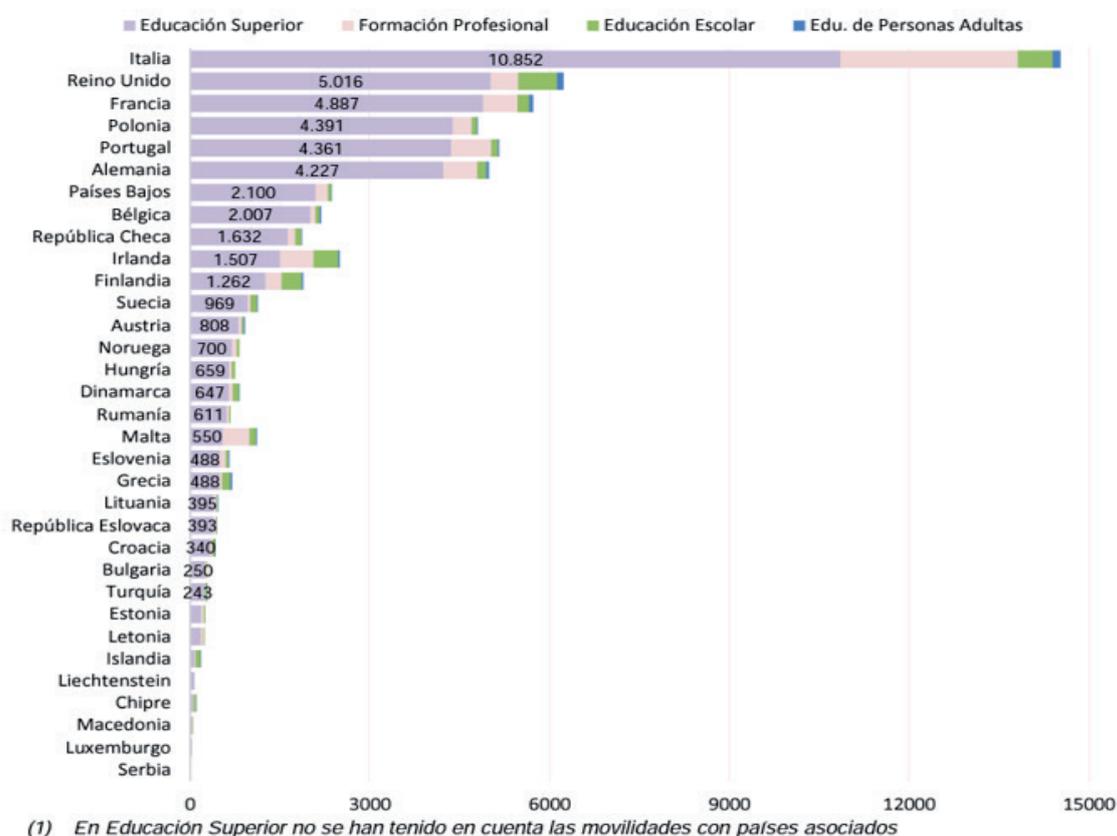


Figura 1. Número de movilidades por sector educativo y país de destino correspondientes a las convocatorias 2018 (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.7)

Obviamente, tratándose de datos de españoles participantes, se observa que España no aparece entre los países de la figura presentada, pero si se incluyese a España en ella, se evidenciaría cómo es uno de los países más demandados por los participantes extranjeros (Valle y Garrido, 2014) y con mayor participación en el programa Erasmus+ estos últimos años (Convocatoria Erasmus+ 2019).

Cualquier proyecto Erasmus+ de éxito, debe conseguir un impacto sostenible en el tiempo y una gran difusión dentro y fuera de la comunidad educativa para lo que se necesita la colaboración y el trabajo en equipo (García-García *et al.*, 2019; López, 2016; Stunell, 2014). Por ello, todo el colectivo debe participar bien directa o indirectamente desde la implementación del formulario requerido, hasta la movilidad al extranjero, la puesta en práctica de los aprendizajes conseguidos en las aulas (Kennedy, 2016), así como en actividades de difusión. Compartir las vivencias, crea lazos en el equipo y provoca cambios y mejoras en la práctica individual de tal manera que el impacto en las aulas y en el centro escolar (Kennedy, 2016), institución u organismo beneficiario logra afianzarse (Fombona *et al.*, 2015).

2. Metodología

2.1. Objetivo y cuestiones de investigación

Con el objetivo de conocer y describir qué elementos condicionan la selección de un socio o destino de una movilidad y el impacto que sus aprendizajes provocan en el centro de origen se propone las siguientes cuestiones de investigación: ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? y ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen? Para indagar sobre estos aspectos relacionados con los programas de movilidad docente de Erasmus+ se realiza este estudio en el que se recogen las narrativas de los participantes a quienes se les da la oportunidad de manifestar sus preocupaciones (Silverman, 2000) asociadas a las experiencias vivenciadas.

2.2. Contexto y participantes

Los participantes de esta investigación son docentes pertenecientes a centros educativos de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que han formado parte del proyecto Erasmus+ con anterioridad a 31 de julio de 2019. La muestra de esta investigación está compuesta por 21 hombres y 42 mujeres, siendo un total de 63 docentes comprendidos entre los 26 y los 55 años. El 68,25 % de los docentes entrevistados provienen de la escuela pública y un 93,65 % tiene conocimientos en inglés de los que el 66,67 % afirma tener una competencia lingüística equivalente a un nivel B2.

Cabe destacar que la muestra utilizada se consigue tanto en encuentros nacionales de proyectos seleccionados Erasmus+ como en jornadas autonómicas de difusión de buenas prácticas en las que se obtienen los datos de contacto de dichos docentes. La entrevista fue enviada por correo electrónico (James, 2016) a 90 docentes (que previamente habían aceptado la participación) de los que se recibe respuesta de 74 y se descartan 11 por estar incompletas, quedando así una muestra de 63 docentes.

2.3. Recopilación y tratamiento de la información

El método de investigación utilizado ha sido el método mixto (Gough, 2015), aunque con un alto grado cualitativo (Denzin y Lincoln, 2000; Gough, 2015; Hadfield y Chapman, 2016) basado especialmente en el análisis de las narrativas extraídas del discurso de los participantes (Holley y Colyar, 2009) en el programa Erasmus+. El análisis cualitativo supone un eficaz instrumento de descubrimiento, interpretación e investigación en el contexto educativo (Martínez y Sauleda, 2002; Latorre *et al.*, 1996).

Con estas premisas, se diseña una entrevista narrativa semiestructurada compuesta de varios estímulos que invitan al entrevistado a que cuente su historia o biografía profesional docente (Bolívar y Domingo, 2019) relacionada con el impacto en los centros participantes en el programa. Concretamente la entrevista abordaba dos dimensiones: la primera relativa a los datos sociodemográficos (edad, sexo, años de experiencia, etapa educativa en la que trabaja, programas realizados y países visitados para la formación); y la segunda estaba compuesta por cuestiones que permitían reflexionar sobre: el acceso al programa ERASMUS+, las razones para seleccionar los países y/o colegios para la movilidad, y los principales beneficios formativos obtenidos en el programa ERASMUS, así como su impacto en su centro educativo y aula. La entrevista es validada previamente por cuatro expertos en investigación cualitativa en educación y por dos docentes participantes en el programa Erasmus+. La estrategia principal para la recogida de la información se realiza a través del correo electrónico, aunque también se realizaron entrevistas orales grabadas. Con el fin de realizar un envío masivo de la entrevista en versión digital se aprovecharon también las diferentes reuniones nacionales, autonómicas, provinciales y locales para obtener los correos electrónicos de los participantes a quienes posteriormente la misma fue enviada. Las entrevistas orales se realizaron en ambientes de distensión tras la asistencia a las reuniones por un miembro del equipo investigador de este estudio, ya que es a su vez era participante en el programa Erasmus+. Junto a la entrevista se procede a la obtención del consentimiento informado por parte de los participantes asegurando su voluntariedad a la participación en la investigación y su confidencialidad.

Asimismo, se procedió al análisis y tratamiento de los datos mediante el programa de análisis cualitativo *AQUAD* en su versión *AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013). El análisis del discurso permite una serie de hallazgos concretos en los documentos orales y escritos (Holley y Colyar, 2009; Martínez y Sauleda, 2002), extraídos a partir de la codificación de los datos, que consiste en la interpretación y atribución de significado a los datos recabados. En este sentido, en este estudio de corte cualitativo (Corbin y Strauss, 2008; Miles *et al.*, 2014; Huber y Gürtler, 2013; Gürtler y Huber, 2007; Saldaña, 2014) ha predominado la *codificación abierta* (parte de la cuestión o pregunta de investigación y atribuye significado a los códigos dividiendo el texto original), la *codificación axial* (se unifican códigos en unidades más amplias y trata de reconstruir la complejidad de los datos que se obvió en el primer paso de codificación abierta) y la *codificación selectiva* (se trata de vincular todas las categorías con cada pregunta o modificarlas para que respondan con sentido a las cuestiones de investigación). El proceso de análisis se ha desarrollado, en primer lugar, en coherencia con las cuestiones de investigación y las preguntas a los participantes presentadas en la entrevista semiestructurada, lo cual ha permitido una configuración del sistema de códigos para el análisis de los resultados. En segundo lugar, se ha procedido a la codificación de las narrativas, siguiendo la lógica

del programa AQUAD, obteniendo la frecuencia absoluta (FA) de las narrativas y el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA). El resultado final del sistema de códigos está constituido por catorce códigos agrupados en dos temáticas: (1) Motivos de selección de la formación; (2) Aplicación del programa Erasmus+.

3. Resultados

En las siguientes líneas se alude a los distintos motivos recogidos de las narrativas por los que se ha seleccionado o un país de destino o un centro educativo concreto como socio para la experiencia en Erasmus+. Partiendo de la primera cuestión de investigación ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? y, con la exposición de los resultados obtenidos se evidencian seis motivos recurrentes entre las voces de los participantes que se detallan en la tabla y la figura 2.

Tabla 2.
Resultados de los códigos pertenecientes a la temática 1. Motivos de selección de la formación

1. Motivos de selección de país/centro/organización	FA
1.1. Formación deseada	84
1.2. Buenas referencias	51
1.3. Inmersión lingüística	42
1.4. Azar/otros	14
1.5. Fechas idóneas	6
1.6. País de destino	5
Total	202

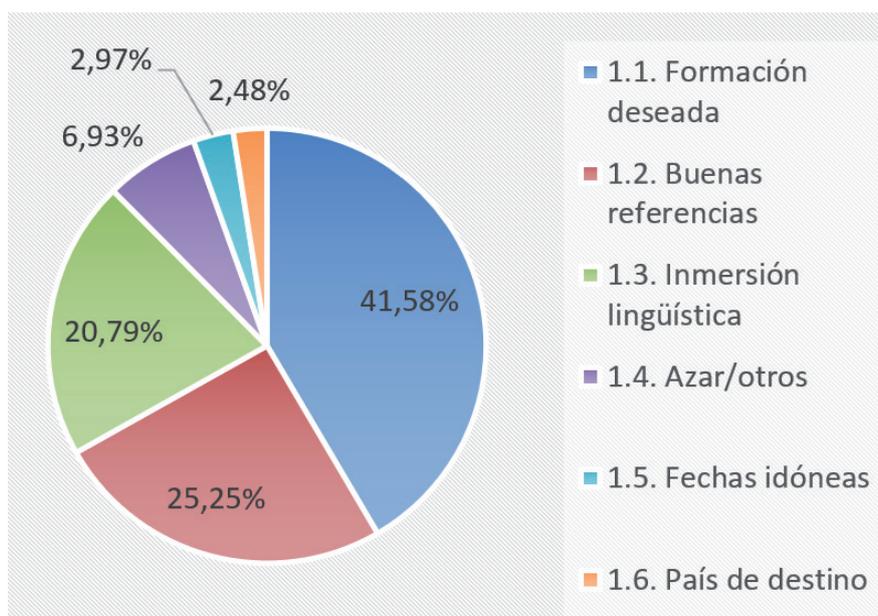


Figura 2. Motivos de selección de la formación

A la primera temática se la ha denominado 1. Motivos de selección de la formación, y responde a la cuestión de investigación número I, ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? Esta engloba los motivos por los que se ha seleccionado un país de destino o un centro o institución educativa concreta como socia para la experiencia en Erasmus+.

Analizando la tabla 2, se evidencia la existencia de tres motivos principales respecto a los otros tres menos emergentes. El motivo más reiterado es el asociado al código 1.1. Formación deseada con un porcentaje de frecuencia absoluta del 41,58 %. Estas narrativas describen los intereses comunes con el centro socio (entidad o empresa formadora o centro escolar de destino) como motivo de selección de la formación como son el interés por temáticas o recursos concretos, o las metodologías. Algunos de esos intereses que se explicitan hacen alusión al aprendizaje de una lengua extranjera, las Tics, la inclusión, los espacios abiertos, la naturaleza como recurso educativo o diversos métodos de trabajo entre otros.

«Con los Países Bajos, mi desempeño como coordinador de proyecto KA 229 me hizo seleccionar a este contacto como socio porque compartíamos intereses comunes» (H019)

«(D)ecidimos centrar nuestro proyecto Erasmus+ en ese aspecto, «Drama». Así que decidimos buscar cursos relacionados con este tema y así mejorar en nuestra práctica docente como profesoras de teatro» (M014)

Con un 25,25 %, el segundo código más emergente es el 1.2. Buenas referencias, que surge de las narrativas que aluden a la influencia de las reseñas de quienes ya han realizado previamente una formación, cuyas críticas, positivas o negativas sirven de referencia para escoger o desestimar las propuestas formativas. Se detectan referencias que aluden a contactos directos o indirectos con otras personas que han realizado previamente dicha formación, o mediante las redes sociales a través de diversas plataformas específicas (como eTwinning o School Education Gateway) u otras más generales (como grupos de Whatsapp o Facebook). Informes externos de indicadores de prestigio (como por ejemplo el Informe PISA) posicionan a algunos países o escuelas como lugares de referencia en educación considerándose los resultados de estos estudios también decisivos para la elección según algunas de narrativas recogidas. A continuación, se muestran reseñas que ejemplifican este código 1.2. Buenas referencias.

«Algunos socios los hemos conocido a fondo mediante de un trabajo realizado previamente por la plataforma eTwinning. Por la confianza que nos dieron con el trabajo compartido a través de la red elegimos sus centros para visitarlos y aprender de ellos. [...] En el KA1, también tenemos formación en Finlandia. En este caso el único motivo que puedo decir es que es un país que está de moda en educación y sus resultados parece que son inmejorables»(H002)

«La mayor parte de los centros y colegios que hemos seleccionado era porque había contrastado antes con otros centros para saber el grado de satisfacción que habían tenido, en ese sentido, todas las experiencias han sido muy buenas» (H020)

El tercero de los motivos de selección de destino expresados en las narrativas, según el orden de emergencia, es el de la posibilidad de que ese país o formación permita la Inmersión lingüística (código 1.3.). Una de las principales razones de participación en una movilidad (tanto en los inicios históricos del programa Erasmus como actualmente) es el aumento de la competencia lingüística en el idioma extranjero, motivo por el que los participantes escogen países que les permitan hacer uso de las habilidades lingüísticas adquiridas en la lengua extranjera, en un entorno que permita la exposición intensiva. Con un 20,79 % de frecuencia absoluta, se evidencia que la oportunidad de exponerse de forma intensiva al aprendizaje de una segunda lengua conviviendo en un país cuyo idioma oficial es el deseado, repercute en la elección del país o centro de destino.

«El Reino Unido por el interés en mejorar mis competencias lingüísticas, necesitaba mejorar mi inglés y el mejor lugar para hacerlo en un país que te permita sumergirte en él» (H019)

«He realizado las movilidades principalmente en países de lengua inglesa porque eso me proporciona una inmersión lingüística y cultural, que no puede ser proporcionada por ninguna actividad formativa en España de manera tan intensa» (M001)

Por otro lado, se muestran narrativas pertenecientes al código 1.4. Azar/Otros que, con una cifra del 6,93 % de la frecuencia absoluta, emerge de quienes afirman que la selección de la formación fue fruto del azar u otros motivos no codificados por la escasa relevancia para este estudio. Un ejemplo de este código se encuentra en la narrativa que aparece a continuación:

«No tuvimos capacidad de elección, solo decir que si queríamos participar en este proyecto» (H012)

Otros motivos registrados con menor incidencia son los referentes a los códigos 1.5. Fechas idóneas y el 1.6. País de destino, con un porcentaje de frecuencia absoluta del 2,97 % y del 2,48 % correspondientemente. El código 1.5. Fechas idóneas hace referencia a las narrativas que afirman haber seleccionado el curso teniendo en cuenta aquellos destinos a los que podían visitar en unas fechas concretas, bien por decisiones personales o por premisas impuestas por el centro de origen. Los centros de origen, en ocasiones presionan para que las movilidades se realicen en la medida de lo posible en períodos no lectivos para no interferir en el curso las clases. Finalmente, el código 1.6. País de destino emana de las narrativas que aluden a la selección de la formación influenciados por el país en el que este se impartía, teniendo en cuenta así sus preferencias personales entre los países posibles.

Seguidamente, se reproduce un ejemplo del código 1.5. Fechas idóneas:

«Necesitaba que ofreciera cursos de dos semanas, adaptados a mi nivel y en el mes de agosto, y esta escuela me lo ofertaba sin problemas» (M010)

Uno de los ejemplos de las narrativas en las que aparece el código 1.6. País de destino se encuentra en la narrativa siguiente:

«(E)s un destino al que siempre he querido ir con mi actual pareja e hija» (M017)

A raíz de la segunda cuestión de investigación ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen? Se puede afirmar que las experiencias individuales derivadas de las movilidades internacionales repercuten en otros agentes e involucran a la comunidad educativa. Una vez se regresa de cada movilidad, es condición indispensable proceder a la difusión de lo adquirido y, además, intentar que ello repercute en algunos cambios en el centro educativo. La temática 2. Aplicación del programa analiza de qué manera se han transferido a la escuela los beneficios del personal participante en Erasmus+ y la repercusión de dicha transferencia. Seguidamente, se diferencian los distintos elementos en los que se ha provocado un impacto beneficioso y de los que han emergido los códigos siguientes que se detallan en la tabla y la figura 3.

Tabla 3.

Resultados de los códigos pertenecientes a la temática 2. Aplicación del programa Erasmus+

2. Aplicación del programa Erasmus+	FA
2.1. Métodos y recursos	133
2.2. Mejora del proyecto lingüístico	46
2.3. Formación a otros docentes	35
2.4. Mejora de PE y CC	26
2.5. Predisposición del alumnado al aprendizaje	20
2.6. No aplicado/no de momento	11
2.7. Nueva distribución espacial	9
2.8. Nueva distribución temporal	2
Total	282

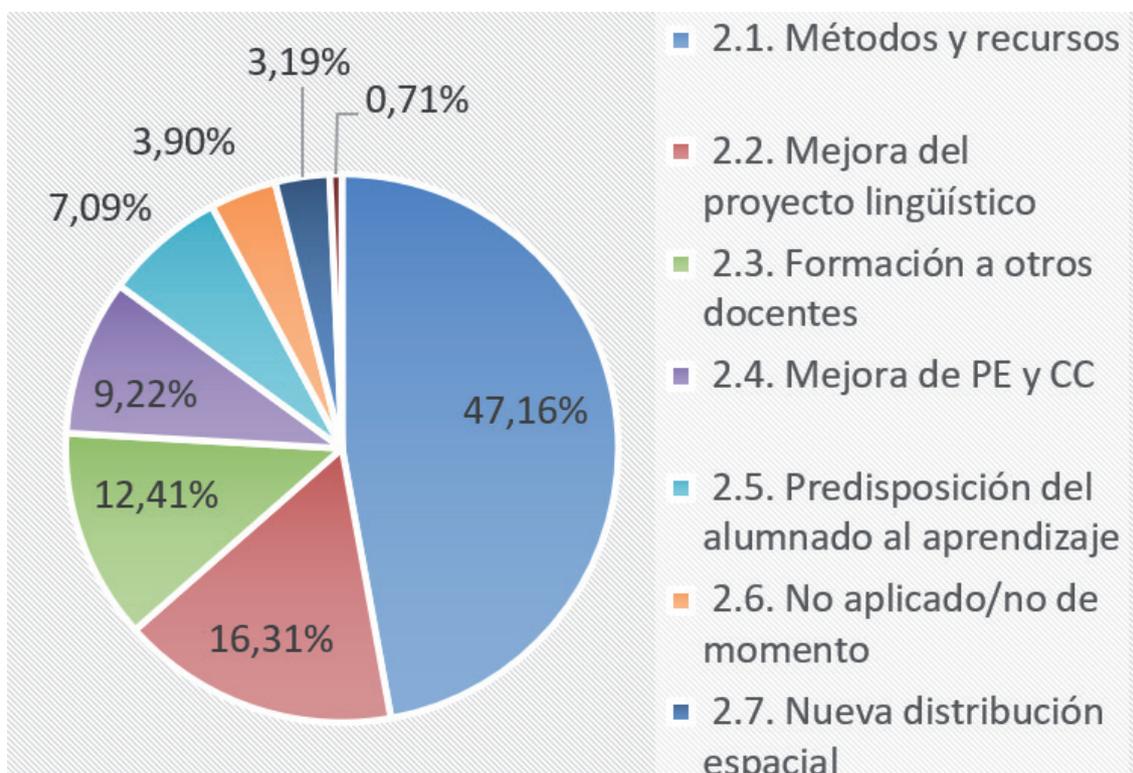


Figura 3. Aplicación del programa Erasmus+

Los datos evidencian que la participación en el programa Erasmus+ repercute frecuentemente en los métodos y recursos que se ponen en práctica en los centros participantes. A partir de los resultados queda reflejado que el código 2.1. Métodos y recursos tiene un porcentaje de frecuencia absoluta del 47,16 %.

Algunas reseñas en las que se detecta el código nombrado anteriormente se presentan a continuación:

«(H)e puesto en práctica muchos juegos que aprendí en la observación de las escuelas de Suecia» (MO11)

«Con estos cambios dio un giro a la metodología de la escuela y a crear nuevos enfoques innovadores y en la línea europea» (MO34)

Con unos datos muy inferiores al código anterior, pero siendo el segundo código con mayor emergencia, emana el código 2.2. Mejora del proyecto lingüístico con un porcentaje de frecuencia absoluta del 16,31 %. Siendo un programa europeo no es de extrañar que una de las repercusiones más evidentes esté relacionada con la mejora del proyecto lingüístico, concretamente con el idioma inglés.

Algunas narrativas donde se evidencia esta repercusión en el centro escolar relacionada con el proyecto lingüístico se presentan en los párrafos siguientes:

«En mi caso buscaba mejorar mi destreza lingüística. Este aprendizaje me ha ayudado a desenvolverme mejor con el idioma, hasta el punto de mantener conversaciones en inglés tanto con los maestros de la escuela donde recibí el curso como con otros compañeros de escuela de diferentes países». (MO10)

«Por otro lado, también me he visto capaz de interactuar directamente con familias que no hablaban español. No ha sido necesario el apoyo de un traductor o maestros del departamento de inglés [...]» (H008).

Analizando los datos extraídos de las entrevistas, se constata cómo los relatos afirman, con un porcentaje de frecuencia absoluta del 12,41 %, que la participación en el proyecto Erasmus+ les ha permitido formar a compañeros de profesión tal y como se ha contemplado en el código 2.3. Formación a otros docentes. Algunos ejemplos se muestran en las narrativas siguientes:

«(S)e hizo una sesión formativa con todo el claustro donde expliqué al máximo todo lo que aprendí durante esa semana en Berlín» (MO07)

«También lo compartí con el resto de profesores a través de un curso de formación en un claustro y he conseguido que dos de mis compañeras se aventuren en estos cambios y parece que para el próximo curso empezamos con más ganas y con nuevos retos» (MO33)

Otro de los impactos que suceden en las escuelas participantes en el programa según las narrativas, están relacionados con los cambios en el Proyecto Educativo del centro en el que se reflejan modificaciones de los contenidos, objetivos o actividades tras la realización de las movilidades de Erasmus+. Estos han quedado recogidos en el código 2.4. Mejora de Proyecto Educativo y Concreciones Curriculares con un porcentaje de la frecuencia absoluta del 9,22 %. A continuación, se reproducen algunos ejemplos del código en cuestión:

«Está programado incluir en algunas unidades didácticas vocabulario inglés y juegos y deportes propios de Irlanda» (M005)

«Estos programas europeos han repercutido muy positivamente en el desarrollo de mi programación [...]» (M042)

Por otra parte, la participación en el programa Erasmus+ también queda reflejada en el alumnado de aquellos centros participantes en Erasmus+, reseñas que han quedado recogidas en el código 2.5. Predisposición del alumnado al aprendizaje. Con un porcentaje de frecuencia absoluta del 7,09 %, el profesorado afirma que se produce un desarrollo de las habilidades personales beneficiando esto tanto al desarrollo de actitudes de autoestima, motivación y/o tendencia positiva en el aprendizaje del alumnado, como en la comprensión, valoración y respeto. Muchas narrativas expresan que estas mejoras quedan evidenciadas incluso en una mejora de los resultados de aprendizaje.

«En mi caso, he aplicado diferentes técnicas CLIL en mi área de Science. He mejorado mi nivel de inglés que supongo que se verá reflejado en el aula» (H002)

«La motivación es una de las grandes preocupaciones que tengo como docente. Pues soy conscientes que la necesidad y el placer de aprender florecen cuando el alumnado está motivado. [...] Y yo, personalmente, es lo que he conseguido al aplicar lo aprendido: motivar y mejorar como docente con la aplicación de lo aprendido» (M001)

Existen narrativas que demuestran que los participantes no han puesto en marcha ningún cambio en su centro escolar, bien por haber sido entrevistados muy poco después de su primera movilidad, o por otras razones no codificadas en este estudio. Estos casos quedan reflejados en el código 2.6. No aplicado/no de momento con un porcentaje de frecuencia absoluta del 3,90 % tal y como se presenta en la tabla 3.

«Al no tener la titulación de inglés no he podido aplicar mis conocimientos, ya que yo he participado en el programada haciendo un curso de inglés no he realizado ninguna visita [...]» (M015)

«Como acabo de venir de la formación, no he podido aplicarlo aún. Espero poder hacerlo al comenzar el próximo curso académico» (M032)

Por último, se analizan, por orden de emergencia, los datos referentes a los códigos 2.7. Nueva distribución espacial y 2.8. Nueva distribución temporal que emergen de las narrativas que aluden haber sufrido cambios en la organización de los espacios y en los horarios. Con un porcentaje de frecuencia absoluta del 3,19 % y de 0,71 % respectivamente, son los códigos que menos emergencia tienen dentro de la temática que nos ocupa:

«De Finlandia me traje muchas ideas para aplicar en mi práctica diaria [...]. He propuesto un cambio de libro e incluso de distribución de aula» (M033)

«Un ejemplo del código 2.8. Nueva distribución temporal, se muestra a continuación: En otros casos la visita me ha hecho cambiar [...] hasta del horario escolar» (H005)

4. Discusión y conclusiones

Dando respuesta a las cuestiones de investigación que nos planteamos en este estudio, si nos centramos en ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+?, cabe destacar que una misma formación puede ser recibida en diferentes países, por parte de distintas empresas organizadoras o socios pero, siempre teniendo en cuenta los objetivos finales del proyecto. Es por ello que en muchas ocasiones pueden existir decisiones particulares por la que se seleccionen unas condiciones u otras. Según los resultados obtenidos, aquello que suscita a la mayoría de los docentes a participar en una movilidad es la formación concreta que se oferta, aquella referida a temáticas, métodos y recursos de interés determinado. Por lo tanto, el factor más determinante en la selección es el de la oferta formativa, por el que el participante escoge empresa, socio o país de entre aquellos que le ofrecen la posibilidad de formarse en alguna de las temáticas concretas defendidas en su proyecto presentado.

Con menor emergencia, pero con resultados significativos, se concluye que las valoraciones a través de contactos directos o indirectos, o en plataformas específicas y formales como la de *School Education Gateway* o *Etwinning*, o mediante redes sociales como *WhatsApp* o *Facebook* (Sevillano *et al.*, 2019), han influenciado positiva o negativamente en la toma de decisiones sobre la formación escogida. De acuerdo con Levatino (2022) la selección del país de destino dentro del programa Erasmus+ viene condicionada por las referencias de quienes previamente han participado y por las redes sociales influyendo así en la toma de decisiones. En esta misma línea, influencias de ciertos organismos como las del Informe PISA repercuten en la popularidad de algunos países o escuelas concretas que pasan a considerarse referentes educativos y que también condicionan la elección de la formación de los participantes en Erasmus+.

Por otra parte, se puede afirmar que, según los resultados de este estudio, ni las fechas de la formación, ni el país de destino, serían muy determinantes en la selección de la formación. No obstante, siendo uno de los motivos principales de participación en Erasmus+ la mejora de la competencia lingüística (Perifanou y Economides, 2021) en inglés no es de extrañar que los países más seleccionados en el contexto español sean Reino Unido e Irlanda, ya que ofrecen una inmersión lingüística del idioma en cuestión, por lo que se coincidiría con García Prieto (2013) y Valle (2006) quienes apuestan por la existencia de variables lingüísticas que influenciarían en la elección del país de formación.

Con la segunda cuestión de investigación, ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen?, se llega a la conclusión de que el mayor impacto es el de la modificación de las técnicas metodológicas en el aula y la transformación de los recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación recibida afecta en la práctica educativa de los docentes, a sus métodos didácticos y a los recursos educativos utilizados. Además, repercuten en otros agentes e involucran tanto a los compañeros docentes como a familiares y amigos, afectando así en el ámbito laboral y personal de los beneficiarios de la movilidad (Fombona *et al.*, 2015). Vivenciar nuevas experiencias en otros centros educativos dan lugar a la adquisición de nuevas técnicas de enseñanza que mejoran de la práctica diaria (Kennedy, 2016) de quienes se benefician de Erasmus+. El hecho de vivirlo en primera persona, en el mismo entorno en el que se están poniendo en práctica esos nuevos métodos y, enseñados de la mano de quienes realmente lo llevan a cabo, supone un coaprendizaje a través de la observación y una retroalimentación, proceso que consolida los aprendizajes y que dista mucho del aprendizaje

a través de la charla (Ávalos, 2011). Estas conclusiones quedan avaladas por los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2019a), que afirma que el 80 % del profesorado participante en Erasmus+ de los sectores de Educación Escolar y Formación Profesional, aplica nuevos métodos didácticos tras el regreso de la movilidad. Sin embargo, existen evidencias en otros estudios que apuntan a la dificultad de llevar a la práctica esos nuevos métodos adquiridos a nivel de centro debido a la falta de implicación del conjunto del profesorado de la institución educativa de origen, falta de tiempo o la flexibilidad limitada en los contenidos (Scherack y Rieckmann, 2021).

La movilidad internacional docente a través del programa Erasmus+ es uno de los elementos claves para la formación y la profesionalización de los docentes, ya que evidencia una mejora de la práctica educativa por las formación que realizan en otros contextos internacionales. La elección por parte de los participantes de centros de referencia permiten formarse en diferentes metodologías docentes que suponen una innovación educativa, así como una mejora en la calidad y el rendimiento de los estudiantes. La implantación de nuevos ambientes de aprendizaje, nuevos métodos a nivel de centro y a nivel de aula y el desarrollo de nuevas acciones para los proyectos lingüísticos suponen desarrollar buenas prácticas educativas. Además, la movilidad para la formación docente favorece el aprendizaje transformador (Tangen y Henderson, 2023), pues permite vivenciar las nuevas experiencias profesionales para reflexionar sobre el conocimiento, las creencias y las prácticas instauradas, elemento clave en el desarrollo profesional docente. En suma, la formación internacional del profesorado también es un elemento constitutivo la identidad profesional docente, la cual se determina desde la dimensión social y personal y en este sentido se trata de «superar el nacionalismo metodológico» abogando por una formación permanente que no solo se realiza en contextos locales.

El desarrollo de investigaciones sobre la formación de los programas internacionales permiten las experiencias profesionales de aprendizaje de los docentes en otros centros educativos dando la posibilidad de conocer y observar diferentes maneras de educar en otras culturas, con otros idiomas y, concretamente, en otros contextos sociales, económicos y políticos. De esta manera, conocer, comprender y explicar cómo se desarrolla la implementación de los programas de formación y profesionalización desde las voces de los docentes, evidencia la necesidad de promover una ciudadanía activa con conciencia de identidad europea y permite una formación del profesorado en competencias que integran las dimensiones internacionales, interculturales y globales en todo el sistema educativo. Es por ello, que esta investigación muestra la importancia en la formación docente internacional del conocimiento pedagógico y didáctico en otros sistemas educativos de referencia. De los resultados y las conclusiones de este estudio plantea nuevas posibilidades o acciones para continuar con esta investigación ampliando pormenorizado de las razones de selección de país de los participantes Erasmus+ podría darnos más información con el fin de comprender cuáles son realmente las influencias que un país tiene sobre otro para ser seleccionado entendiendo así ese flujo de importación y exportación. De esta manera nos permitiría entender el grado de afectación de cada variable (situación geográfica, oferta formativa, idioma, Renta per Cápita...) e incluso tener la posibilidad de enmendar algunos de los obstáculos o dificultades que se hayan detectado en su proceso formativo. Esto podría equilibrar los flujos de movilidad equiparando los beneficios asociados al intercambio, apostando por la idea de reciprocidad y beneficio mutuo, y no solo por la de movilidad. Estos datos pueden ser considerados por la Comisión Europea y permitiría abrir nuevas líneas de investigación en los diferentes programas y modelos de formación y profesionalización docente para conocer los beneficios de los mismos para la mejora en el desarrollo profesional del profesorado.

5. Referencias

- Ainley, J., y Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. En OECD Education Working Papers. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Asenjo, J. T., y Asenjo Gómez, F. (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Education and Europeanism, a transnational meeting itinerary*. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 14–31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.4236/te.2011.2710095>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140–152. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713>
- Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [Comunicación de la Comisión]. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo-Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF)
- Comisión Europea. (2018). *Erasmus+: Guía del Programa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea http://sepie.es/doc/convocatoria/2018/EE/KA229_Guia2018_Rev.pdf
- Comisión Europea. (2019a). *Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Informe anual 2017*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2019/4_diciembre/impacto_erasmus.pdf
- Comisión Europea. (2019b). *Erasmus+: Guía del Programa*. (Versión 2). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://sepie.es/doc/convocatoria/2020/erasmus-plus-programme-guide-2020_es.pdf
- Comisión Europea. (2019, 24 de enero). *Erasmus+: 2017, otro año récord* [Comunicado de Prensa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/es/ip_19_601/IP_19_601_ES.pdf
- Comisión Europea. (2020). *Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Informe anual 2018*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7985705e-41b7-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>

- Comisión Europea. (2020b). *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020)*. Web oficial de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Secretaría General del Consejo y de la Comisión. https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_es.pdf
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83–91. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X16639597>
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. New York, Sage Publications, Inc.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teacher's Professional Development: Towards Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dotger, B. H. (2015). Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Shared Practice, Formative Ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215–226. <https://doi.org/10.1177/0022487115570093>
- Fernández Agüero, M. (2017). Erasmus Mobility and the Education of Interculturally Competent European Teachers. *Journal of Supranational Policies of Education*, extr., 142–158. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/issue/view/705>
- Flores, M. A. (2017). Practice, Theory and Research in Initial Teacher Education: International Perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Fombona, J., Pascual, M. A. e Iglesias, M. J. (2015). Movilidad estudiantil Erasmus: De la fraternidad europea a la opción migratoria. *Migraciones*, 38, 163–183. <https://doi.org/mig.i38.y2015.007>
- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M., y Abril Gallego, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XX1*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23513>
- García-Prieto, E. (2013) *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiantes y docentes. 25 años de éxito*. Ediciones Pirámides
- Gore, J., y Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>

- Gough, D. (2015). Qualitative and mixed methods in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 4, 181. <https://doi.org/10.1186/s13643-015-0151-y>
- Gürtler, L., y Huber, G. L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13, 37–52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766811.pdf>
- Hadfield, M., y Chapman, C. (2016). Qualitative methods in educational improvement and effectiveness. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice* (202-219). Routledge
- Heck, S., y Williams, C. (1984). *The Complex Roles of the Teacher: An Ecological Perspective*. Teacher College Press.
- Holley, K. A., y Colyar, J. (2009). *Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research*. *Educational Researcher*, 38, 9, 680-686.
- Huber, G. L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Ingeborg Huber Verlag. www.aquad.de [Consultado el 1 de enero de 2019]
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional y personal del profesorado*. Graó.
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1017848>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626800>
- Korthagen, F.A.J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23, 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Levatino, A. (2022) What do exchange students value when choosing a destination for their study period abroad? *A conjoint experiment, Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2022.2033111
- Liu Z., Jin Y., Liao S. y Zhao Z. (2018). Does the Quality of Digital Teaching Materials Matter? En P. Zaphiris y A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Design, Development and Technological Innovation* (p. 266-278) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91743-6_21

- López, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: Sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 89–102. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Lozano, I., Iglesias, M. J., Hernández-Amorós, M. J., Giner-Gomis, A., Blanco, L., y Urrea, M. E. (2018). La relación teórico-práctica del contenido “comunidades de aprendizaje” en la formación inicial docente. En R. Roig-Vila (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (274–283). Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea
- Martínez, M. A., y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: una perspectiva situada*. ECU.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y Cifras. Curso escolar 2023-2024*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadísticas y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). D.11 Enseñanzas del sistema educativo y otros sistemas formativos. En Secretaría General Técnica (Ed.), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Estadísticas 2020*, 274–275. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Movilidad Educativa Internacional. Programas Europeos Erasmus+ Educación Superior- Convocatoria 2018*. Secretaría General Técnica (Ed.). Subdirección General de Estadísticas y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3boea9ec-a1b2-486f-9dd8-cf68fc59b60f/notaresumen2018.pdf>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>
- Parlamento y Consejo Europeo. (2013, 11 de diciembre). *Reglamento (UE) 1288/2013, por el que se crea el programa “Erasmus+”, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones n.º 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 347, de 20 de diciembre de 2013, 57–73. <http://data.europa.eu/eli/reg/2013/1288/oj>
- Perifanou, M. y Economides, A. A. (2021). The OPENLang Network Pedagogical Framework: Designing an Open and Collaborative Language Learning Environment for Erasmus+ KA1 Mobility Participants. P y Ioannou. A (Eds.) En *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences*. pp 140–160. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77889-7_10

- Saldaña, J. (2014). *The Coding Manual for Qualitative Researcher*. SAGE.
- Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, 42(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03050060500515751>
- Scherak, L., Rieckmann, M. (2021) Desarrollo de las competencias de la educación para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: capacitación docente en la Universidad de Vechta, *Competencias en la Educación Superior: investigar para transformar la práctica pedagógica* (pp. 128-160). Institución Universitaria de Envigado.
- Sevillano, M. L., Maroto, C y Pacual, C. (2019). El pensamiento de los docentes sobre el uso formativo del teléfono móvil. *Enseñanza & Teaching*, 37 (2), 85–111 <https://doi.org/10.14201/et201937285111>
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (editors), *Handbook of qualitative research* (821-834). London: Sage Publications, Inc.
- Sjøen, M. M. (2023). From international competition to intercultural competence: Considerations on the use of practice mobility as an internationalisation strategy in Norwegian teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.4794>
- Stunell, K. (2014). International Student-Teacher Mobility: A Tool for Developing Student-Teacher Professional Posture. *International Journal for 21st Century Education*, 1, 57–67. <http://hdl.handle.net/10396/17475>
- Tangen, D., y Henderson, D. (2023). Long-term transformative learning from short-term outbound mobility programs and the connection to government's soft power initiatives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-18. doi: 10.1080/1359866X.2023.2230155
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España : una reforma incompleta. *Revista Española De Educación Comparada*, 22, 39–58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: La integración Europea*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12093_19
- Valle, J. M., y Garrido, R. (2014). Los flujos de movilidad Erasmus al término del Programa Lifelong Learning y comienzo del Erasmus+. *International Journal of Studies in Educational Systems*, 2(3), 37–57. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/29>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51–58. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5c9cfc2b-03a2-430a-bcf2-d73a5631cefo/re340-pdf.pdf>

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>

14



*Deshistorización y formación docente.
Estudio comparado del Grado de
Educación Primaria en Cataluña,
Comunidad Valenciana e Islas Baleares*

*Dehistoricization and teacher training. Comparative
study of the Primary Education Degree in Catalonia,
the Valencian Community, and the Balearic Islands*

Ángel Pascual Martín*
Jordi García Farrero**

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37268

Recibido: 10 de abril de 2023
Aceptado: 13 de junio de 2023

*ÁNGEL PASCUAL MARTÍN: Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) **Datos de contacto:** apascual@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9685-8348

JORDI GARCIA FARRERO: Profesor Contratado Doctor. Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) **Datos de Contacto: jgarciaf@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9669-0485

Resumen

Ante la inminente actualización de los requisitos para la verificación de los Planes de Estudio para la obtención del título de Maestro/a, y en el contexto global de deshistorización del conocimiento pedagógico y de disociación de la investigación histórico-educativa de la formación docente, el presente trabajo aborda el estado actual de la enseñanza de Historia de la Educación en el grado de Educación Primaria en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. El estudio comparado de los Planes de Estudio y Planes Docentes de las dieciséis universidades que lo imparten el curso 2022-2023 se efectúa con el fin de valorar tanto el peso específico que ocupan estas enseñanzas en el conjunto de la formación inicial del profesorado, como el enfoque, los objetivos y los contenidos adoptados en sus asignaturas. Con vistas a esclarecer cuál sea el papel y la forma que deba adoptar la materia para contribuir lo mejor posible a la capacitación de las futuras maestras y maestros, la crítica a la presencia y al planteamiento de la enseñanza de Historia de la Educación se pone en discusión no solo con investigaciones recientes, sino también con las últimas propuestas ministeriales de ordenación de los estudios y con las alegaciones subsiguientes presentadas por las sociedades académicas correspondientes.

Palabras clave: historia de la educación; enseñanza primaria; formación de maestros; formación inicial; programa de estudios

Abstract

Given the imminent update of the requirements to get the study plans of the Primary Education Teaching degree accredited, and in a context of dehistoricization of the pedagogical knowledge and of a distancing of historical-educational disciplines from teacher training, this paper addresses the current state of teaching History of Education in Catalonia, the Valencian Community, and the Balearic Islands. The comparative analysis of the study programs and syllabus of the sixteen universities that offer the degree in the academic year 2022-2023 is carried out in order to assess both the specific weight occupied by these teachings in the initial teacher training, as well as the approach, objectives, and contents adopted. In order to clarify the role and form that the subject should adopt in order to contribute as best as possible to the training of future teachers, criticism of the presence and approach of teaching History of Education is put into discussion not only with recent literature, but also with the latest ministerial proposals for the organization of studies and with the subsequent allegations presented by the corresponding academic societies.

Keywords: history of education; primary education; teacher education; initial training; curriculum

1. Introducción

La aprobación del Gobierno de España del *Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* y posteriormente, la publicación en febrero de 2023 del *Proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales para el ejercicio de Maestro/a*, han dado el pistoletazo de salida a la revisión del estado actual de estos grados y al debate sobre su próxima reestructuración.

Desde las últimas décadas del s. XX, el predominio de una concepción eminentemente técnica de la educación y eficientista de la formación del profesorado ha marcado el desarrollo de los currículos de magisterio. El fomento para la adquisición de habilidades prácticas por encima de la obtención de conocimientos y de herramientas culturales, del dominio conceptual, del desarrollo de hábitos intelectuales y de la comprensión especulativa, ha comprometido y reducido a la mínima expresión el papel que anteriormente jugaron en la formación docente los fundamentos o las bases teóricas de la pedagogía, y con ello su historización (Pereyra y Popkewitz, 2021; Barret y Horden, 2021; Igelmo, González y Quiroga, 2021; Viñao 2016; Bruno-Jofré y Tröhler, 2014). Liderada por los países del área de influencia anglosajona, la deshistorización del conocimiento pedagógico y de la capacitación docente se ha ido consumando progresivamente en España a lo largo de las anteriores reformas de estudios superiores certificando la pérdida de presencia y protagonismo de las enseñanzas de Historia de la Educación (HE) en los grados correspondientes (Canales, Álvarez y Tacoronte, 2017; Luzón y Torres, 2006; Lázaro, 1999-2000; Terrón y De Gabriel, 1998).

Al mismo tiempo, la HE como disciplina científica ha experimentado un crecimiento exponencial en las dos últimas décadas (Roda, Payá y Hernández, 2023). Esto ha conllevado una auténtica renovación de los planteamientos teóricos, así como una diversificación cada vez mayor de los métodos y objetos de estudio, más y más desligados del mundo escolar, que obligan hoy a seguir analizando la ineludible tensión entre investigación y docencia en este campo (Lázaro, 1999-2000), y más concretamente, a valorar y ajustar a razón de la primera la obligada actualización de la enseñanza de la HE con vistas a la formación del profesorado, que en su momento fue su verdadera razón de ser (Viñao, 2013; Escolano, 1994).

Lejos pues del espíritu corporativista de la disciplina no siempre comprometido con los intereses generales de la formación, el presente estudio tiene por objetivo aportar evidencias sobre el estado actual de la enseñanza de la HE que permitan fundamentar la reflexión sobre el papel que debería jugar la materia en la preparación de los futuros maestros y maestras, y que promuevan a revisar el planteamiento temático y metodológico de su docencia conforme a los resultados de aprendizaje con los que mejor pueda servir al desarrollo de la profesión.

2. Diseño y método

Este trabajo se ha diseñado a modo de análisis comparado intranacional con carácter estático y finalidad descriptiva con el fin de alcanzar un mayor conocimiento y comprensión (Egido y Martínez-Usarralde, 2019; García de la Torre, 2018; Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) del estado de las enseñanzas de HE en los estudios conducentes al título de Maestro/a de Educación Primaria (MEP).

La normativa actual por la que se establecen los requisitos mínimos de los grados de MEP prescriben para la materia de *Procesos y Contextos Educativos* de Formación Básica el desarrollo de las competencias específicas relativas al conocimiento de los fundamentos de la educación primaria y al conocimiento de la evolución histórica del sistema educativo de nuestro país y de los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Al margen de la optatividad o libre elección que estimen oportuna, las universidades tienen la potestad de asignar, distribuir, organizar y diseñar como consideren las enseñanzas correspondientes a HE en el marco de esta materia, que junto al resto de las materias de FB deben cubrir al menos el 25 % de los créditos de la titulación, esto son, 60 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Tomamos el grado de MEP como piedra de toque del estado de la enseñanza de la HE en la formación docente en general, dado que la formación del profesorado de este nivel es en España la de mayor tradición y continuidad a nivel universitario y la de mayor influencia sobre el resto. No hay ninguna razón para pensar que la enseñanza de la HE deba privilegiarse en la formación de los docentes de esta etapa respecto a la de otras. Aunque parte de las conclusiones de este trabajo pueden trasladarse especialmente al Grado de Maestro/a de Educación Infantil¹ y, en menor medida, al Máster de Profesorado de Secundaria, consideramos necesario que este tipo de estudios puedan reproducirse para cada una de las etapas.

Elementos distintivos en el ámbito de la política, la investigación en HE y la formación del profesorado justifican la elección de Catalunya, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares como ámbito geográfico y político de comparación. En conjunto constituyen una de las regiones de España más productivas y con mayor proyección internacional en el ámbito de la HE, en buena medida bajo el impulso de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHEPLEC) (Sanchidrián, Payà y de Freitas, 2021, Hernández, González, y Pérez, 2020). Además, se han encontrado inmersas recientemente en un contexto político marcado a diferentes niveles por una agenda nacionalista, lo que se ha estimado como una hipotética causa de los fenómenos de resistencia al citado proceso de deshistorización (Igeldo, González y Quiroga 2021; Tröhler 2018). Por último, Cataluña cuenta con uno de los programas de mejora e innovación en la formación de maestros (MIF) más prestigiosos del Estado, en cuya última convocatoria de investigación, incorpora una línea sobre el objeto de estudio de este trabajo: «Promoción de la cultura humanística, donde se incluyen proyectos que se alinean con el plan nacional del libro y la lectura, y del legado pedagógico» (Departament de Recerca i Universitats, 2023).

La investigación toma sin excepción todas las universidades de estas comunidades que el curso 2022-2023 ofrecieron el Grado de MEP: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Vic (UVIC), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Abat Oliba CEU (UAO-CEU), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universitat de València (UV), Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV), Universitat Jaume I (UJI), Universitat d'Alacant (UA) i Universitat Internacional de València (VIU). El listado incluye instituciones públicas y

¹ Al menos 9 de los 16 Planes Docentes de las asignaturas de HE de los grados de MEP de las universidades estudiadas, coinciden con los de las asignaturas del grado de Maestro/a de Educación Infantil de las mismas instituciones.

privadas, laicas y confesionales, presenciales y en línea, de larga tradición en formación docente y de reciente creación, consolidadas a nivel de investigación en HE y ajenas a ello. La recogida y el análisis de los datos se ha realizado en base a fuentes primarias (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016), los documentos oficiales que regulan y ordenan la enseñanza de la HE en los grados de MEP, esto es, los Planes de Estudio (PE) y los Planes Docentes de asignatura (PD), que en todas las universidades excepto dos son de acceso público (no lo son los PD de UIC y UOC). Fundamentalmente, nos hemos centrado en los PE, como documentos que regulan y concretan la organización general de los estudios en cada una de las universidades, para explorar la *Presencia y el protagonismo de la HE en el grado*. Mientras a través de los PD de asignaturas, como expresiones del compromiso adoptado por la institución o del marco de referencia estable del que parten los docentes para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos analizado el *Enfoque de la enseñanza de HE*. El estudio asume que en los PD queda como mucho reflejada la concepción institucional o del equipo docente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, lo que no puede identificarse simplemente con lo que estaría sucediendo en las clases.

Las dimensiones, parámetros e indicadores que estructuran la comparación entre los grados de las distintas universidades se han formulado a través de un doble proceso deductivo e inductivo. Mientras por un lado se han construido categorías *a priori* a partir de las normativas reguladoras vigentes y los referentes teóricos de la disciplina, por otro, a partir de los datos y la información recogida, se han corregido, completado, concretado y definido *a posteriori* dichas categorías (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

2.1. Dimensiones, parámetros e indicadores

2.1.1. Presencia y protagonismo de la HE en el PE de MEP

2.1.1.1. Carga lectiva

a) *Total de asignaturas* propias del área de Teoría e Historia de la Educación en las que se ofrecen contenidos de HE (ver 2.1.2.1) de al menos un Bloque Temático.

b) *Número de ECTS* que suman las anteriores. En el caso que la asignatura no solo sea de HE y comparta contenidos con otras disciplinas (Teoría de la Educación, Antropología, Filosofía...), se calculan los créditos correspondientes a los Bloques Temáticos propios. El número de créditos se presentan en las siguientes ratios:

- 1) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE de Formación Básica (FB) / Número d'ECTS dedicados a la materia «Procesos y contextos educativos»};$
- 2) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE de FB / N}^\circ \text{ de ECTS totales de Formación Básica};$
- 3) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE del conjunto de la titulación / Número de ECTS totales de la titulación (240 ECTS)}.$

2.1.1.2. Tipo de materias

a) *Tipo de materias* a las que se vinculan las asignaturas: Formación Básica (FB), Obligatoria (OB), Optativa (OP) o Trabajo de Fin de Grado (TFG). Descartamos explorar las asignaturas del Prácticum.

b) *Ámbitos o modalidades* de TFG en la medida que incluyan, no incluyan o excluyan contenidos y/o metodologías propias de la HE.

2.1.1.3. Temporalización

a) *Año académico* en el que se pueden cursar las asignaturas.

b) *Conocimientos o habilidades previas* requeridas para cursarlas.

2.1.1.4. Denominación

Título de las asignaturas, y si hacen explícito o no que su objeto sea propio de la HE.

2.1.1.5. Entidad

Carácter exclusivo o compartido de las enseñanzas de HE (ver variable 2.1.2.1) en la misma asignatura.

2.1.1.6. Otras apariciones

Presencia de contenidos de HE en materias de otras áreas de conocimiento.

2.1.2. Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

2.1.2.1. Objeto de estudio (general)

Materia y fenómenos históricos e historiográficos en los que se centra la enseñanza de la HE (variable 2.1.1.1)

- Historia de la Pedagogía, como historia de las formalizaciones teóricas, científicas e ideológicas de los fenómenos educativos (historia de las ideas, historia intelectual...).
- Historia de las Instituciones Educativas, como historia de los fenómenos educativos instituidos en sociedad (historia de la escuela, historia del sistema educativo, historia del currículo, historia de la profesión docente...)
- Investigación en HE (historiografía de la educación, metodología de investigación en HE...)
- Historia Pública, como presentación o intercambio del conocimiento histórico al público general, en entornos no académicos o escolares y a través de diferentes medios.
- Estudios de la Memoria, como a estudio sobre el cómo, el qué y el por qué se recuerdan o se olvidan de manera individual o colectiva determinados hechos históricos.
- Historia General, como historia que no tiene por objeto específico los fenómenos educativos ni su teorización, sino cualquier otro fenómeno humano.

2.1.2.2. Objeto de estudio (épocas)

Períodos históricos a los que atiende la enseñanza de HE: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y/o Edad Contemporánea.

2.1.2.3. Objeto de estudio (canon)

Tipos de figuras y de sus respectivas obras. Atenderemos fundamentalmente a las menciones recogidas en los Bloques Temáticos, y solo, en su ausencia, al aparato bibliográfico.

- Según la actividad / tipo de discurso: educadores/as, maestros/as, pedagogos/gas, filósofos/as, políticos/as, literatos/as.
- Según el género: hombres/mujeres.

2.1.2.4. Objeto de estudio (geografías y tradiciones)

- Según el alcance: Cataluña, España, Europa.
- Según el enfoque: Nacional, Transnacional.
- Según la tradición cultural: Occidente, Oriente, Sur.
- Según la tradición pedagógica: tradicional-clásica, renovadora-crítica

2.1.2.5. Fuentes y trabajo

Herramientas o recursos utilizados para el conocimiento de la historia

Según el origen:

- fuentes primarias: 1. obras clásicas (y antologías), 2. documentos
- fuentes secundarias: 1. Manuales, monografías y artículos académicos, 2. ensayos, 3. novela histórica

Según el soporte:

- fuentes escritas
- fuentes orales
- fuentes audiovisuales
- fuentes materiales

Atenderemos primero a lo mencionado en los apartados de metodología, actividades de aprendizaje y evaluación, y en su ausencia, en las evidencias presentes en el aparato bibliográfico.

Tipo de trabajo realizado a partir de las anteriores

- estudio
- lectura
- coloquio-debate
- comentario
- visionado
- análisis documental

2.1.2.6. Resultados de aprendizaje

Tipo de aprendizajes que se pretenden alcanzar

- Conocer los hitos y la evolución histórica
- Comprender en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones
- Fundamentar e integrar conceptos con vistas a la práctica
- Dominar conceptos y terminología
- Buscar y analizar información
- Reflexionar críticamente
- Exponer ideas o hechos con claridad

3. Resultados

3.1. Presencia y protagonismo de la HE en el PE de MEP

Como puede observarse en la Tabla 1, en el curso 2022-2023, en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, se asegura una presencia mínima de contenidos de HE en la formación inicial del profesorado de EP en todas las universidades excepto una (VIU), con al menos una asignatura de FB vinculada a la materia de *Procesos y Contextos Educativos* (excepcionalmente, en UdG, a *Sociedad, Familia y Escuela*). En la mayoría de los casos es de 1er curso (en 2º, solo en UVIC y UV) y no requiere requisitos previos, más que algunas recomendaciones en filosofía o humanidades (UAB, UOC). Solo en dos universidades, la oferta de asignaturas se amplía a más de una, de curso obligatorio para todos los estudiantes en un caso (UAO-CEU) y optativo, en el otro (UV). Seis universidades dedican 6 o más ECTS a la HE (UAB, UVIC, UAO-CEU, UIB, UV, UJI), otras seis, entre 3 y 4 ECTS (URL, UdG, UdL, URV, UIC, UCV), y las cuatro restantes, menos de 3 créditos (UB, UOC, UA, VIU). Entre las dos comunidades que más oferta de grados presentan, Cataluña y la Comunidad Valenciana, no hay diferencias significativas. Tampoco entre universidades privadas y públicas, aunque la que más carga lectiva obligatoria ofrece es de titularidad privada y de carácter confesional (UAO-CEU). Las universidades en línea (UOC y VIU) destacan entre las que menos. Entre las universidades que mayor carga lectiva ofrecen de HE se encuentran tres de las universidades con mayor aportación y proyección a nivel investigador en la materia (UV, UIB y UVIC) (Igelmo, González y Quiroga, 2021).

En la mayoría de los casos se conserva el término «Historia», o afines, como «Evolución» o «Desarrollo histórico» (UVIC, URL, UdL, UIC, UAO-CEU, UV, UJI, UA). En algunos casos, el título refleja una concreción temporal -«contemporánea»- (UVIC, URV). Cuando los contenidos de HE tienen una entidad exclusiva, esto es en 6 de las 16 universidades (UAB, UVIC, UdG, UAO-CEU, UV, UJI), son habituales las denominaciones propias de la disciplina. Cuando los contenidos de HE tienen una entidad compartida, en los 10 casos restantes, es habitual encontrar términos en los que vienen formuladas la materia curricular o las competencias («Procesos», «Contextos», «Sociedad», «Fundamentos»...) o bien términos de otras disciplinas con las que comparte la asignatura («Teoría», «Pensamiento», «Práctica»).

La presencia de contenidos de HE en asignaturas que no son propias del área de Teoría e Historia de la Educación presenta muchas variaciones. Las universidades donde hay más transversalidad de contenidos de HE esto sucede en un máximo de 4-5 asignaturas. Donde más suelen darse es en OP del campo de las didácticas específicas (educación física y ciencias sociales), del patrimonio cultural, artístico y literario y de las necesidades educativas especiales. En el TFG, en general no se especifica en los PD los ámbitos temáticos o contenidos concretos sobre los que este podría versar. Casi nunca a posibilidad de acoger trabajos en el campo de HE queda manifiestamente cerrada, y en un caso queda explícitamente recogida (UIB).

Tabla 1.
Presencia y protagonismo de la HE en los PE de MEP

	Carga lectiva		Tipo de Materias	Temporalización	Denominación	Entidad	Otras apariciones
	Asignaturas	Créditos					
UB	1	<u>1,5/24</u> <u>1,5/60</u> 1,5/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Processos Educatius i Pràctica Docent a l'EP</i>	Compartida	Biblioteconomia, Necessitats Específiques i Història i Patrimoni Artístic (OPs)
UAB	1	<u>6/27</u> <u>6/60</u> 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º Conocimiento previo Filosofía	<i>Teories i Pràctiques Contemporànies en Educació</i>	Exclusiva	Patrimoni Lingüístic i Literari, Literatura Infantil, Joc i Iniciació Esportiva (OPs)
UVIC	1	<u>6/24</u> <u>6/60</u> 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	2º No hay requisitos previos	<i>Evolució de l'Educació Contemporània</i>	Exclusiva	Escola i Patrimoni Literari (OP d'itinerari Interdisciplinarietat i didàctiques específiques)
UOC	1	<u>2,5/18</u> <u>2,5/60</u> 2,5/240	FB TFG: -----	1º Conocimiento previo historia, filosofía y sociología	<i>Teoria de l'educació i sistema educatiu</i>	Compartida	-----
URL	1	<u>3/24</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Història i antropologia de l'educació</i>	Compartida	Educació a través del cos i el moviment (OB), Fonaments pedagògics de l'ensenyament comprensiu de l'esport (OP)
UDG	1	<u>3/18</u> <u>3/60</u> 3/240	FB: dentro de la materia <i>Sociedad, Familia y Escuela</i> TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Teories i Institucions</i>	Exclusiva	Educació Física I (OB), Història de la música: evolució, renovació i estils, Sistemes i didàctica de la representació visual i espacial, Educació estètica i vida quotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecològica, L'educació ambiental: objectius, conceptes, estratègies metodològiques, avaluació (OP)
UDL	1	<u>3/30</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: acoge Trabajos de fundamentación teórica	1º No hay requisitos previos	<i>Teoria, història i contextos educatius</i>	Compartida	Ensenyament i aprenentatge de l'educació física (OB)
URV	1	<u>4/12</u> <u>4/60</u> 4/240	FB TFG: inclusión condicionada a la existencia de líneas de investigación en URV en HEd	1º No hay requisitos previos	<i>Societat, Família i Educació: L'educació a l'època contemporània. Tendències actuals</i>	Compartida	Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament (OB), Ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física I (OB), Dansa: la música en moviment (OP)
UIC	1	<u>3</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: -----	1º No hay requisitos previos	<i>Educació II: Fonaments de Desenvolupament Històric de l'educació</i>	Compartida	-----

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos (continúa)

(Continuación)

UAO CEU	3 (+2)	9/36 <hr/> 9/60 <hr/> 18/240	FB OB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º y 2º No hay requisitos previos	<i>Història de l'educació escolar, Història dels Grans Projectes Educatius, Educació Social I Antropologia, Teoria de l'Educació</i>	Exclusiva	Educació Física, Didàctica de les Arts Plàstiques y Visuals (OBs), L'Església, els sagraments i la moral (OP)
UIB	1	6/24 <hr/> 6/60 <hr/> 6/240	FB TFG: Acoge explícitament contenidos de HEd	1º No hay requisitos previos	<i>Pensament i Contextos Educatius Contemporanis</i>	Compartida	Didàctica de les Matemàtiques I, Educació Artística: Música. Didàctica a l'Escola Primària, Educació Física i Hàbits Saludables, Literatura Catalana i Universal per a l'Educació Primària (OBs)
UV	3	6/18 <hr/> 6/60 <hr/> 18/240	FB OP TFG: Modalidad "Investigacions o treballs de caràcter teòric"	2n curs 3r i 4t curs No hi ha requisits previos	<i>Història de l'escola, Història de les idees i del currículum de ciències i matemàtiques, Història de les idees i del currículum d'arts i humanitats</i>	Exclusiva	Didàctica de l'educació física de l'educació primària (OBs)
UCV	1	3/24 <hr/> 3/60 <hr/> 3/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Fundamentos educativos y organización escolar</i>	Compartida	Aprendizaje desarrollo motor y currículum, Fundamentos de Ciencias Sociales (OBs), Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (FB), Formació literària per a mestres (OPs)
UJI	1	6/30 <hr/> 6/60 <hr/> 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Història de l'educació</i>	Exclusiva	Educació per la diversitat (FB), Formes de Vida i Paisatges Històrics (OP)
UA	1	2/24 <hr/> 2/60 <hr/> 2/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Teoría e Historia de la Educación</i>	Compartida	Atención a las necesidades educativas específicas (FB), Historia de las Ciencias Sociales: Historia (OB), Juego y Deporte Escolar, L'audició como elemento educativo: historia de la música, patrimonio cultural y folklore (OPs)
UIV	0	o/					Didàctica de las matemáticas (OB), Historia, estilos y tradiciones musicales, Historia, cultura y sociedad en los países de habla inglesa (OPs)

Nota: (____) Con este símbolo se indica que no se aportan datos puesto que no hay ninguna asignatura de HE

3.2. Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

Queda recogido en la Tabla 2 como la Historia de la Pedagogía presenta un ligero predominio en la enseñanza sobre la Historia de las Instituciones. Hasta 5 universidades concentran la enseñanza de la HE en la enseñanza de una Historia de la Pedagogía (UB, UAB, UdG, UAO-CEU y UJI). Bajo este enfoque, los contenidos se presentan a menudo de manera indistinguible como contenidos de Teoría de la Educación en sucesión histórica. En el resto de universidades se combina una Historia de la Pedagogía con una Historia de las Instituciones. En el último caso, la atención recae principalmente en las instituciones escolares y los sistemas educativos y muy raramente en el currículo o las disciplinas (UV, en asignaturas optativas) o en otras instituciones educativas como la familia (URV). No hay evidencias tampoco de una historia de la profesión docente o de la infancia. Algunas universidades añaden contenidos sobre el estatuto y los métodos de la Investigación Histórico-Educativa (UdL, UV), y en casos excepcionales de Historia General (UAO-CEU), de Historia Pública (UIB) o de Estudios de la Memoria (UV).

En cuanto a los tiempos históricos, las asignaturas se centran en la época moderna y sobre todo contemporánea, quedando generalmente excluida la antigüedad y la edad media, solo incluidas en los PD de cinco universidades (UAB, UAO-CEU, UV, UCV y UA). Las figuras que protagonizan el estudio de la historia -no siempre explícitas en los Bloques Temáticos- representan a la vez el orden de las ideas (filósofos, pedagogos) y de la práctica educativa (educadores y maestros). Raramente encontramos figuras del ámbito de la literatura, el arte o la cultura con la excepción de la UAO-CEU. La presencia de mujeres es mayoritariamente residual, apareciendo recurrentemente, Maria Montessori. Solo en seis universidades se anuncia el tratamiento de varias figuras femeninas (UAB, URL, URV, UDL, UAO-CEU, UJI), y no siempre en los Bloques Temáticos, sino que mayoritariamente se tiene que deducir de la bibliografía (UAB, URV, UDL, UJI). La ausencia o presencia aislada de figuras femeninas en los Bloques Temáticos contrasta cuando en estos sí que se reseñan figuras masculinas (UB, UVIC, UCV, UJI y UdA). No aparecen figuras femeninas en ningún caso en los PD de la UIC, UIB, UV y UdA.

La tradición pedagógica a la que mayoritariamente se atiende es la occidental y solo testimonialmente orientales o del sur (UdG, UJI). Cuando se pone el foco en las instituciones, reciben una atención especial, que no exclusiva, las regionales y nacionales, en la gran mayoría de casos, incluidas en una HE a escala Europea u Occidental (URL, UIC, UAO-CEU, UIB, UV). En una ocasión solamente se ha referido un tratamiento exclusivo de la HE a nivel nacional sin referencias al contexto internacional (UdL). Cuando el enfoque es de Historia de la Pedagogía, la atención a referentes nacionales o regionales es casi anecdótica. Por último, el tratamiento de pedagogías «tradicionales» o «clásicas» es una excepción, y cuando lo es, aparece testimonialmente como un estadio previo o algo carente de interés intrínseco (UB, UV, UJI) frente al énfasis general en pedagogías de carácter «progresista», «renovador» o «crítico». Son una excepción la UAB, la UAO-CEU y la UA que sí otorgan un estatuto a las pedagogías «tradicionales» equivalente al de las «progresistas».

La mayoría de los PD recogen en la bibliografía tanto fuentes primarias como secundarias. Solo en el caso de la UB, UdL, UIB y UdA no se reseñan fuentes primarias. Las fuentes primarias mayoritariamente referenciadas son clásicos de la filosofía y la pedagogía, respecto a una minoría que también tratan documentos históricos originales (UV y UVIC). En cuanto a las secundarias, hay un predominio del manual, el monográfico o el

ensayo, solo excepcionalmente alguna universidad cuenta con géneros literarios como la novela (UV). En la gran mayoría de casos, se trata de fuentes escritas, y solo en contadas ocasiones, fuentes audiovisuales o gráficas (UVIC). Son una minoría los casos en los que se anuncia el tipo de trabajo que se realiza con estas (UVIC, UOC, UdG, UdL, UIB, UV). Cuando se explicita, es para poner de manifiesto, sobre todo, el trabajo que se hace sobre las primeras y en el que predomina la lectura, el estudio y el comentario (escrito o en seminario), y en segundo lugar, la investigación y el análisis documental. En cuanto a los resultados de aprendizaje, los productos más esperados son, en este orden, la comprensión en clave histórica y pedagógica de las instituciones (UB, UAB, UVic, URL, UdL, UIC, UAO-CEU, UIB, UV, UCV, UJI y UdA), seguido de la fundamentación e integración conceptual de cara a la práctica (UB, UOC, URL, UdG, UIC, UAO-CEU y UIB), la reflexión crítica (UAB, UOC, UdG, UdL, UV y UCV) y el conocimiento de los hitos y de la evolución histórica (UVIC, UOC, UIC y UV).

Tabla 2.
Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

Enfoque de la enseñanza de HE						
	Objeto Estudio	Épocas	Canon	Geografías	Fuentes (F) y Trabajo (T)	Resultados
UB	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental renovadora-crítica	[F. Monografías, manuales, ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual
UAB	Historia de la Pedagogía	General. No se especifica	[Filósofos Pedagogos] [Arendt, Sensat, Montessori, Nussbaum Pagès, Llevadot, Drouin-Hans]	Occidental Clásica y renovadora-crítica	[F. Clásicos, manuales, ensayo] T. -----	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Reflexión crítica
UVIC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Contemporánea	Pedagogos Educadores [Sensat]	Occidental renovadora-crítica	F. originales, escritas y audiovisuales T. Búsqueda documental, seminarios, coloquios y debates	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Exponer ideas o hechos con claridad
UOC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (Sistema educativo)	Moderna y Contemporánea	[Filósofos Pedagogos Educadores] [Garcés]	Occidental renovadora-crítica	F. Materiales docentes / documentales T. Análisis de fuentes	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Reflexión crítica
URL	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori, Sensat, Ma Ant. Canals, D. Canals i Mata	Europa, Cataluña, Occidental renovadora-crítica	[F. Clásicos] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica
UDG	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	[Filósofos Pedagogos Educadores] [Montessori]	Cataluña Occidental renovadora-crítica	[F. originales y secundarias] T. Lectura, comentario de texto	Búsqueda y análisis de información Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Exponer ideas o hechos con claridad Reflexión crítica

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos. ([]) Con este símbolo se indica dicha información se ha deducido de la bibliografía. (continúa)

(Continuación)

	Objeto Estudio	Épocas	Canon	Geografías	Fuentes (F) y Trabajo (T)	Resultados
UDL	Historia de la Pedagogía, de las Instituciones, Investigación histórico-educativa	Contemporánea (s. XX)	No se especifica [Ma Ant. Canals, D. Canals i Mata]	España renovadora-crítica	[F. Monografías, manuales, ensayo] «Lecturas científicas» T. Lectura profunda y análisis	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual Exponer ideas o hechos con claridad Reflexión crítica
URV	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (Familia)	Moderna y Contemporánea	[Pedagogos] [Hipatia, Montessori, Butler, Bell Hooks]	Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	-----
UIC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Contemporánea (s. XIX-XX)	[Filósofos Pedagogos]	Cataluña, España, Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica
UAO CEU	Historia de la Pedagogía y Historia General	Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Literatos Vigneaux, Rubiés i Sensat	Occidental Cataluña Clásica y renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual
UIB	Historia de la Pedagogía, de las Instituciones, Historia Pública	Moderna y Contemporánea	No se especifica	Europa, España, Occidental renovadora-crítica	[F. secundarias - manuales y ensayo] T. Lectura, análisis y comentario	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Exponer ideas o hechos con claridad
UV	Historia de las Instituciones (escolar y del currículum), Investigación histórico-educativa Estudios de la Memoria	Moderna y Contemporánea	No se especifica	Europa, España, Occidental	F. primarias - documentos originales- y secundarias – artículos y capítulos de monografías. Novel histórica T. Investigación y análisis, lectura, comentario y valoración crítica	Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Reflexión crítica
UCV	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (legislación escolar)	(Antigua) Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. ----- Lectura, análisis y estudio	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas Reflexión crítica
UJI	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	[Pedagogos Educadores] [Montessori, Krupskaja i Freud]	Occidental Sud renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. Lecturas	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas
UDA	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (sistema educativo)	Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental Clásica y renovadora-crítica	[F. secundarias - manual y ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos. ([]) Con este símbolo se indica dicha información se ha deducido de la bibliografía

4. Discusión y conclusiones

4.1. Historicización y formación inicial docente

La tendencia global al debilitamiento de la HE en los planes de estudio del Grado de MEP es evidente en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. No se observan resistencias excepcionales en ningún caso, ni diferencias notables entre ellas, que nos permitan afirmar que las aspiraciones nacionales hayan tenido algún tipo de efecto en su defensa y promoción de la enseñanza (cf. Igelmo, González y Quiroga, 2021). Tampoco parecen haber tenido hasta el momento un efecto favorable los programas específicos de mejora en la formación de maestros. Más bien lo contrario, en gran medida movidos por una concepción eficientista y un espíritu innovacionista, estos programas habrían tendido a desconsiderar las aportaciones de la historia a la formación del magisterio.

La pérdida de presencia de la HE sigue dos vías: la reducción de la carga lectiva y la retirada de identidad y autonomía. A pesar de que la SEDHE (2023) considera que la normativa reguladora de los PE vigente hasta el momento (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) habría supuesto «una oportunidad para reforzar la significatividad de los contenidos histórico-educativos», este estudio demuestra que la mayoría de universidades no lo habrían aprovechado, y que la libre concreción de la competencia de HE de la materia *Procesos y Contextos Educativos* habría comportado una pérdida de créditos de curso obligatorio y de entidad disciplinar, hasta el punto de poder verse reducida, con la práctica desaparición también de asignaturas de curso optativo sobre la materia, a una transversalidad aislada, arbitraria, desigual y superficial (cf. Lázaro, 1999-2000), de incidencia prácticamente nula en la comprensión y fundamentación de la acción educativa y del ejercicio docente. A pesar de las alegaciones en nombre de la autonomía universitaria hechas por la SEDHE (2023) y la SHEPLEC (2023) a las propuesta provisionales del Gobierno (Ministerio de Universidades, 2023), los requisitos de verificación de los planes de estudio de MEP, dado el contexto de deshistorización, deberían establecer, un módulo dedicado a esta en la FB, como por otra parte, la SEDHE reclama. Si no es así, parece inevitable que mientras en una minoría de universidades la HE mantenga su actual presencia, en una mayoría, quedaría abocada a la extinción.

En un sistema universitario que fundamentalmente valora la investigación, la consolidación y proyección nacional e internacional de la investigación en HE que se realiza en Cataluña, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, parece que debería favorecer la defensa de mayores cuotas de enseñanza. Sin embargo, situarse en esta lógica comporta el riesgo de confundir la enseñanza en HE para maestros con un espacio de erudición académica especializada, y no una enseñanza generalista (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Ministerio de Universidades, 2021) al servicio de la comprensión práctica de los fenómenos educativos y la tarea docente. Un defecto para nada despreciable, si reconocemos que el vigor reciente de la investigación en HE a escala global haya necesitado de la emancipación como disciplina de la formación docente, y que esta emancipación haya sido provocada en parte por la obligación de adaptarse a los paradigmas imperantes de investigación y conocimiento (Bruno-Jofré y Tröhler, 2014; Tröhler, 2013; Lázaro, 1999-2000).

Los argumentos de los que recientemente se ha valido la SEDHE y la SHEPLEC (2023) para tratar de defender la aportación específica de la HE a la formación docente insisten especialmente en el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas (desarrollo

de la actitud crítica, construcción de la identidad personal, profesional y cultural, reivindicación de la memoria colectiva, adquisición de conciencia y sensibilidad...). En este punto conviene recordar que la formación moral y política de los docentes fue el motivo fundacional de la HE como disciplina (Igelmo, González y Quiroga, 2021; Tröhler, 2018) y que hoy en día, recuperar dicho cometido debería pasar por tomar todas las precauciones necesarias para no convertir su enseñanza, como lo fue entonces, en un instrumento al servicio del adoctrinamiento identitario, confesional o ideológico. Sin embargo, como intentaremos razonar en el siguiente apartado es cuestionable que se cumplan en la enseñanza las condiciones necesarias para una historización de la educación plural, crítica y emancipada (Tröhler, 2018; Popkewitz, 2013; 1993).

Con más razón aún, más allá de sus posibles contribuciones morales y políticas, debería reivindicarse el valor cultural e intelectual de la HE para la profesionalización docente. En primer lugar, puesto que el acceso y la familiarización de los maestros y las maestras con una amplia variedad de realidades, instituciones, sistemas, discursos e ideales educativos, y por extensión, sociales y culturales, queda significativa y gravemente restringida y empobrecida si el foco de atención de la formación solo se pone en el presente inmediato y efectivo del mundo escolar y su simple operatividad. En segundo lugar, y aún y reconociendo que la práctica educativa en el presente deba regir la formación docente, porque la HE permite comprender mejor el qué, el cómo y el por qué de las realidades, instituciones, sistemas, discursos e ideales actuales sobre la escuela, la condición docente, las materias y los métodos de enseñanza o la infancia, en la medida que nos pone en conocimiento del recorrido social y cultural que ha llevado hasta ellos, o en la medida que participa de la identificación conceptual de patrones que parecen repetirse en los fenómenos educativos en diferentes momentos y lugares. Y en tercer lugar, dado que del reconocimiento de dichos patrones y de su desenvolvimiento en diferentes situaciones históricas es un instrumento nada desdeñable del que servirse como fundamento orientativo a la hora plantear o desestimar propuestas de acción para tratar de dar respuesta a determinados problemas educativos presentes (Lázaro, 1999-2000; Escolano, 1994; Redondo, 1980).

4.2. Renovación de la enseñanza de HE

Respecto al enfoque de la enseñanza de las asignaturas de HE, los grados de MEP de las universidades de Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares no solo están lejos de adoptar las últimas tendencias surgidas de la investigación, sino que incluso reflejan algunos vicios del pasado. Se requeriría una revisión general del planteamiento, así como de los contenidos y métodos de enseñanza al servicio de la formación docente. Solo algunas de las universidades con mayor aportación y proyección a nivel investigador en la materia incorporan algunas innovaciones de forma aislada.

La primera variable que condiciona el enfoque general de la enseñanza de la HE es su inclusión entre las competencias de las materias de FB y la consiguiente obligatoriedad de tener que cursar dichas asignaturas durante la primera mitad del PE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Ministerio de Universidades, 2021). Esto se daría no solo para facilitar las pasarelas entre grados del mismo ámbito, sino sobre todo con la idea de servir primero a los «fundamentos» o «bases» intelectuales del ejercicio docente para a partir de ellos orientar posteriormente la acción (Luzón y Torres, 2006). Sin embargo, teniendo en cuenta que la gran mayoría de objetivos de aprendizaje propuestos por los PD de HE están dirigidos a comprender problemas prácticos y a reflexionar críticamente

sobre los principales fenómenos pedagógicos asociados a la docencia, si aceptamos que el nivel de comprensión práctica es directamente proporcional a la cantidad y calidad de la experiencia acumulada (probablemente más que a los conocimientos previos), tal vez su enseñanza daría mayores frutos en caso de tener lugar después, es decir, en los últimos años del PE (como fue el caso de varios de los PE de las Escuelas Normales), y a ser posible, una vez realizado buena parte del Prácticum. De no ser así, en el mejor de los casos, la contribución de la HE puede verse restringida al necesario ejercicio y aprendizaje instrumental en la transición a la universidad, especialmente al desarrollo de la competencia lingüística o de aprender a aprender; y en el peor de los casos, puede no ir más allá de un quebradero de cabeza de estudio erudito ajeno a la profesión y que contribuye a una comprensión muy superficial del sentido práctico de la materia.

En cuanto a los contenidos, a pesar del lugar residual que ocupa hoy la historia intelectual de la educación en el ámbito de la investigación (Igelmo, González y Quiroga, 2021), la historia de las ideas conserva un cierto protagonismo en las asignaturas que cursan los maestros, posiblemente como consecuencia aún del peso que esta habría tenido a finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, da la impresión de que a menudo se trata de una historia de las ideas desconectada y estática, disociada del contexto establecido por los imaginarios sociales y de los cambios culturales de los que participan las ideas (cf. Vilanou, 2013), lo que deja serias dudas sobre su contribución a la comprensión práctica de los fenómenos educativos y del ejercicio del magisterio. Por otra parte, la enseñanza de la HE parece que debería atender a tópicos de mayor interés para el colectivo docente. Si bien se ha señalado que la historia del currículo es la de mayor servicio para la formación del profesorado (Pereyra y Popkewitz 2021; Tröhler 2018), podríamos decir lo mismo de otras historias específicas que se echan en falta en los actuales PD, como la de las disciplinas, la de la profesión docente o la de la infancia (cf. Viñao, 2013; Lázaro, 1999-2000; Escolano, 1996). Fuera de los objetos de estudio específicos de la disciplina, sería necesario también abrir la HE a figuras y fenómenos culturales, artísticos, literarios, técnicos, industriales... no solo para favorecer la comprensión de la educación como hecho social y cultural, sino también para enriquecer el bagaje intelectual de un colectivo profesional que debería ser un agente cultural de primer orden (Viñao 2016; Novoa 2015). Por el contrario, es necesario preguntarse por la necesidad que los futuros MEP se formen en historiografía o investigación en HE si el carácter del grado es generalista y no propedéutico para la investigación. Respecto a la historia pública, parece oportuno seguirla incorporando como estrategia metodológica, sin que eso comporte tomarla propiamente como objeto de estudio. Mientras que los recursos materiales que brinda la historia pública, la museística o la educación patrimonial pueden ser valiosísimos a nivel didáctico para la enseñanza de la HE dirigida a maestros (así lo demuestran numerosas experiencias en España del primer tercio del siglo XX), el estudio de esta disciplina por parte de los futuros maestros parece adecuarse mejor al marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales (cf. Merlo y González, 2022; Dávila y Naya, 2019).

Por otro lado, que la enseñanza de la HE, siguiendo la estela de su desarrollo en el campo de la investigación (Roda, Payá y Hernández, 2023), se concentre en la gran mayoría de universidades en la época contemporánea, y en menor medida en la modernidad, es sintomático del papel que ha pasado a tener el pasado en la contemporaneidad pedagógica. Parece evidente que esta concentración manifiesta el dominio de una idea de progreso respecto a la que conviene hacer un par de consideraciones. En primer lugar, que, junto con la creencia en la inconmensurabilidad de los diferentes periodos históricos, es decir, el

posmoderno extremismo relativista del historicismo que renuncia a la inteligibilidad del pasado educativo (Pereyra y Popkewitz, 2021, Lázaro, 1999-2000), la idea de progreso es, en última instancia, la causa del presentismo e innovacionismo imperantes y una de las causas del propio proceso de deshistorización del conocimiento pedagógico. Y en segundo lugar, que la idea de progreso comporta una cierta ingenuidad sobre el desarrollo humano o de la educación y sobre la bondad de las formas en que esta se daría en su fase actual o más reciente, que dificulta el desarrollo de la historización de la educación como un proyecto crítico o emancipado (Tröhler, 2018; Popkewitz, 2013; 1993).

En este sentido, la idea de progreso se ayuda de un cierto sesgo ideológico, lo que se demuestra en los PD analizados en la sobreestimación de ideas e instituciones educativas progresistas, renovadoras o críticas y la prácticamente nula atención prestada a las ideas e instituciones tradicionales o clásicas. A pesar de las nobles intenciones a la hora de restaurar la memoria de instituciones educativas perseguidas y prácticamente eliminadas, existe el riesgo de transmitir un conocimiento histórico-educativo como mínimo parcial e inexacto, lo que no solo impide un enfoque plural y crítico de la historia, sino que dificulta la comprensión y adopción de aquellos ideales y hábitos de pensamiento y actuación que se quieren promover entre el profesorado, es decir, los democráticos. En este sentido, a juzgar por los resultados obtenidos, a día de hoy, en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, el riesgo de adoctrinamiento ideológico a partir de los contenidos seleccionados en los PD es mayor que el riesgo de adoctrinamiento identitario. A pesar de esto, la insistencia de algunas sociedades académicas en el servicio que puede hacer la HE al reconocimiento de la identidad cultural en materia educativa de cada territorio (SEDHE, 2023), contrasta en pleno s. XXI con el silencio de estas y los déficits de los PD estudiados en perspectiva transnacional y decolonial y con la falta de atención a otras tradiciones educativas no occidentales (Matasci, 2022; Martín y González, 2020).

También resulta especialmente alarmante que el canon de HE no haya sido revisado en perspectiva de género para una introducción de figuras femeninas de consenso que podrían disfrutar del mismo protagonismo y prestar el mismo servicio a la enseñanza que el que juegan las figuras masculinas. Una HE que incorpore la perspectiva de género no puede agotarse, sin embargo, en el canon, aunque este sea fundamental para la normalización y equiparación del papel de la mujer. Una HE para el siglo XXI que quiera promover sensibilidad, conciencia y crítica en perspectiva de género debería incluir indefectiblemente el tratamiento de ideas, fenómenos y hechos que pongan de manifiesto las desigualdades de género que han dominado las instituciones educativas a lo largo de la historia (Igelmo, González y Quiroga, 2021; McLeod, 2020; Beadie, 2018). Lo mismo se podría decir sobre la perspectiva decolonial antes mencionada.

Por último, en cuanto a las fuentes y el trabajo sobre ellas, los PD demuestran, en general, y con las excepciones de las universidades con grupos de investigación activos en el panorama internacional, recibir menos importancia metodológica de la deseada, especialmente las fuentes primarias. Con la debida administración didáctica y asistencia del docente, y descargada de la manía técnica por la exactitud y exhaustividad con las que las se maneja a menudo el historiador profesional, las fuentes primarias gozan de un potencial hermenéutico incomparable para la vivencia, comprensión y actualización del pasado, sin la cual la HE corre el riesgo de caer en un cierto academicismo vacío y estéril. En cuanto a los tipos de fuentes, el llamado giro visual y material reivindicado en la HE en los últimos tiempos (Sureda y Barceló, 2021; Dussel, 2020; Del Pozo y Braster, 2020) parece haber tenido muy poco recorrido en el diseño de la enseñanza. La resistencia que

se demuestra a este giro y la poca sistematización existente en los PD sobre el trabajo de este tipo de fuentes, quizás pueda explicarse por el predominio de la historia de las ideas educativas, tradicionalmente asociada a la cultura y las fuentes literarias y a la exposición o el comentario de texto como método de trabajo central. Sin embargo, también esta historia, seguramente víctima, en parte, del generalizado declive de la lectura y las bajas competencias de comprensión lectora de los estudiantes, ha visto desaparecer de sus programas sus propias fuentes primarias, esto es, los textos capitales de la historia de la pedagogía.

5. Referencias

- Álvarez, Y. (2012). La historia de la educación en los nuevos grados de Pedagogía de las universidades públicas españolas. En Hernández, J. M. (Ed.), *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI y XXI), II* (pp. 389- 397). Hergar Ediciones Antema.
- Barrett, B. y Hornett, J. (2021). Rethinking the foundations: towards powerful professional knowledge in teacher education in the USA and England. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 153-165. DOI: 10.1080/00220272.2021.1887359
- Beadie, N. (2018). Feminism and the history of education: intersections and convergences. *International Journal for the Historiography of Education*, 8(1), 93-7.
- Bruno Jofré, R. y Tröhler, D. (2014). Introduction. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, xiii-xviii. DOI: 10.15572/ENCO2014.00
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Canales, A. F., Álvarez, Y. y Tacoronte, M. J. (2017). La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción? *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 240-261. DOI: 10.5944/reec.29.2017.18632
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2019). Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 8(16), pp. 16-36. DOI: 10.26512/museologia.v8i16.21143
- del Pozo, MM., & Braster, S. (2020). The visual turn in the history of education: Origins, methodologies, and examples. En Fitzgerald, T. (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 893-908). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_53
- *Departament de Recerca i Universitats, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Núm. 8849, de 7 de febrero de 2023, RESOLUCIÓ REU/269/2023, de 2 de febrer, per la qual s'aproven les bases reguladores dels ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària (ARMIF). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8849/1954586.pdf>

- Dussel, I. (2020). Visuality, Materiality, and History. En Fitzgerald, T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 137-152). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_8
- Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Escolano, A. (1994). La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 55-69.
- Escolano, A. (1996). Memoria de la formación de maestros. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 8, 311-327.
- García de la Torre, M. (2018). Instrumentos de apoyo a la educación comparada. En González, I., Canales, A. F. y Ledesma, M. (coords.), *La educación comparada como compromiso. El legado de Mercedes García de la Torre* (pp. 31-43). Delta.
- Hernández, J. L., González, S. y Pérez, I. (2020). History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, Journals and Conferences in Spain and Portugal. *Histoire de l'éducation*, 154, 177-206.
- Igelmo, J., González, M. y Quiroga, P. (2021). *Historia de la educación: pasado y presente de un ámbito de conocimiento*. Síntesis.
- Lázaro, L. M. (1999-2000). La Història de l'Educació com a eina de comprensió del present. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 4, 24-40.
- Luzón, A. y Torres, M. (2006). La historia de la educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada. *Perfiles Educativos*, 114, 7-36.
- Matasci, D. (2022). Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. *African Studies Review*, 65 (3), 761-770. DOI: 10.1017/asr.2022.71
- Martín, O. y González, M. (2020). Introduction to the Special Issue: History of Education, International Relations and Transnational Perspectives: State of the Art. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 1-22. DOI: 10.24908/encounters.v21i0.14310
- McLeod, J. (2020). Feminism, Gender, and Histories of Education. En Fitzgerald, T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_7
- Merlo, y González, S. (ccord.) (2022). Tema monogràfic. Els museus, la innovació i la formació històrico-educativa del professorat. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 39, 15-259.
- * Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

- Sureda, B. y Barceló, G. (2021). The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 105-133.
- Terrón, A. y De Gabriel, N. (1998). Informe sobre la situació de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio. En *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)* (pp. 710-719). Sociedad Española de Historia de la Educación / Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Tröhler, D. (2013). Truffrel Pigs, Research Questions, and Histories of Education. En Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 75-92). Palgrave Macmillan.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la Educacionalización del Mundo: Perspectivas para una Historia Emancipada de la Educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 1-17. DOI: 10.14507/epaa.v26.3286
- Vilanou, C. (2013). Historia conceptual e historia de la educación. *Historia De La Educación*, 25, 35-70.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42. DOI: 10.14516/ete.2016.003.001.3
- Viñao, A. (2013). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *History of Education and Children's Literature*, VIII(1), 365-379.

Textos fuente

- Universitat Autònoma de Barcelona (2022a). *Pla d'Estudis del Grau d'Educació Primària*. https://www.uab.cat/doc/GEPrimaria_web_modif_03_2022_ca
- Universitat Autònoma de Barcelona (2022b). *Teories i pràctiques contemporànies en l'educació*. https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2022/assignat_ura/102011/ca.
- Universitat de Barcelona (2022a). *Grau en Mestre d'Educació Primària. Pla d'Estudis*. <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-ensenyament/detallEnsenyament/1071998/7>.
- Universitat de Barcelona (2022b). *Pla docent de l'assignatura. Processos Educatius i Pràctica Docent a l'Educació Primària*. https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2022/assignatura/102011/ca
- Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" (2022a). *Curso 2022-2023. Guía Docente de Fundamentos Educativos y Organización Escolar*. <https://www.ucv.es/oferta-academica/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/seccion/>

guias-docentes/fichero/ficheroguiadocente/id/1161103/plan/2010/mod/2018

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (2022b). *Grado en Maestro en Educación Primaria. Guías Docentes*. <https://www.ucv.es/oferta-academica/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/seccion/guias-docentes>

Universitat d’Alacant (2022a). *Grau en Mestre d’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://web.ua.es/va/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/pla-d-estudis.html>

Universitat d’Alacant (2022b). *Guies Docents. Teoria i Història de l’Educació* <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wcode=C254&wcodasi=17512&wlen=gua=ca&scaca=2022-23#>

Universitat de Girona (2022a). *Detall de l’assignatura. Societat, família i escola. Teories i institucions*. [https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Oferta-dassignatur es/Detall-assignatura?codia=3101G00144&codip=3101G0309&cu rs=2022](https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Oferta-dassignatur/es/Detall-assignatura?codia=3101G00144&codip=3101G0309&cu rs=2022)

Universitat de Girona (2022b). *Grauen Mestred’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1245&ID=3101G0309#plaEstudis>

Universitat Internacional de Catalunya (2022). *Dossier informatiu. Ciències de l’Educació*. https://www.uic.es/sites/default/files/cat/folleto_educacion_cat.pdf

Universitat Internacional de València (2022). *Grado en Educación Primaria. Plan de Estudios*. <https://www.universidadviu.com/es/grado-educacion-primaria>

Universitat Jaume I (2022a) *Grau en Mestre o Mestra d’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2022/estudio/237>

Universitat Jaume I (2022b). *Guia Docent. MP1809 - Història de l’Educació (Història). Curs acadèmic 2022/2023*. https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_.html?p_curso_aca=2022&p_asignatura_id=MP1809&p_idioma=ca&p_titulacion=237

Universitat de les Illes Balears (2022a). *Consulta de Guies Docents. Curs acadèmic: 2022/23. Pensament i Contextos Educatius Contemporanis*. <https://academic.uib.es/doa/consultaPublica/>

15



Competencia digital en la formación permanente del profesorado: análisis comparativo entre la Comunidad Valenciana y Galicia

Digital competence in in-service teacher training: a comparative analysis between the Valencian Community and Galicia

Verónica Mas García*;
José Peirats Chacón**;
Vicente Gabarda Méndez***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37286

Recibido: 6 de abril de 2023

Aceptado: 25 de septiembre de 2023

***VERÓNICA MAS GARCÍA:** Doctoranda en educación en la Universitat de València (UV) Licenciada en pedagogía, máster en formación del profesorado, psicopedagogía y recursos humanos. Imparte docencia en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) en la Facultad de Educación además de ejercer un cargo de dirección del Máster en dirección, liderazgo y gestión de centros educativos. Forma parte del grupo de investigación LIDAH (Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades, PII2020_18). Líneas de investigación relacionadas con la inclusión educativa, la innovación didáctica, creación de materiales para la docencia y las competencias digitales docentes. **Datos de contacto:** mgarvero@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8615-9949>

****JOSÉ PEIRATS CHACÓN:** Universitat de València (UV). **Datos de Contacto:** jose.peirats@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6580-2712>

*****VICENTE GABARDA MÉNDEZ:** Doctor en Pedagogía y Profesor Ayudante Doctor del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Imparte docencia en la Facultat de Magisteri y en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Líneas de investigación relacionadas con la formación del profesorado, la competencia digital y la innovación educativa. Investigador del Grupo CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas, GIUV2013-105) de la Universitat de València y del Grupo de Investigación Innoeduca (Universidad de Málaga. Miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y de EDUTECH. Puede consultarse más información sobre publicaciones e investigaciones en <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/ficha-persona-1285950309813.html?p2=gamenvi&idA=true>. **Datos de Contacto:** vicente.gabarda@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

Resumen

La competencia digital del profesorado ha sido una constante preocupación de las Administraciones Educativas en los últimos años, que han tratado de adecuar la formación permanente con el objeto de incluir contenidos de carácter tecnológico. Desde esa perspectiva, se examina en este texto la presencia de la tecnología en la oferta de formación ofrecida por dos Comunidades Autónomas (Galicia y Comunitat Valenciana), centrando la atención en sus características más relevantes considerando cuestiones tales como el formato, la modalidad, los destinatarios o el área del Marco Común de Competencia Digital en el que se centra cada acción formativa. Este análisis se desarrolla mediante una metodología comparativa, a fin de identificar sinergias y diferencias entre las políticas desarrolladas por ambas administraciones. Los resultados ponen de manifiesto que, tanto a nivel normativo como material, hay un interés explícito por el desarrollo de la competencia digital docente por parte de ambas Comunidades. Asimismo, se constata una oferta variada en cuanto a formato y contenido en una y otra, existiendo diferencias destacables en la modalidad en la que se ofrecen las acciones formativas, los destinatarios o el área que se trabaja de manera mayoritaria. Por último, se ha analizado los contenidos, facilitando la identificación de cuestiones que quedan en un segundo plano y que pueden ser objeto de futuras propuestas.

Palabras clave: formación permanente del profesorado; competencia digital; política educativa; tecnología educativa

Abstract

The digital competence of teachers has been a concern of educational administrations in recent years, which have tried to adapt in-service training to include technological content. From this perspective, this article aims to examine the presence of technology in the training offered by two Autonomous Communities (Galicia and Valencia), as well as the characteristics of this training, with emphasis on issues such as format, modality, audience and the area of the Common Framework of Digital Competence on which each training action is focused. This analysis is carried out using a comparative methodology in order to identify synergies and differences between the policies developed by the two administrations. The results show that, at both the regulatory and material level, there is an explicit interest in the development of digital competence in teaching on the part of both regions. Likewise, there is a varied offer in terms of format and content on the part of both Communities, with notable differences in the modality in which the training actions are offered, the recipients or the area that is worked on in the majority of cases. Finally, this analysis has made it possible to see what content is addressed, facilitating the identification of issues that remain in the background and which may be the subject of future proposals.

Keywords: in-service teacher training; digital competence; educational policy; educational technology

1. Introducción

Hace ya varias décadas que se constata la necesidad de que el profesorado reciba mayor formación en materia digital. Esta exigencia se deriva, no solo de la progresiva integración de la tecnología en el ámbito educativo desde los años 80, sino del reconocimiento de la competencia digital considerada como clave para el aprendizaje permanente por parte de organismos supranacionales como la Comisión Europea (2006). Bajo este paradigma la CD se definió como aquella que implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Esta además, incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad) y la resolución de problemas (Comisión Europea, 2018). Por lo tanto, se trata de una competencia que las personas precisan para su desarrollo personal y para ejercer una ciudadanía activa basada en el pensamiento crítico, así como el desarrollo de su inclusión social y las capacidades de comunicación, trabajo en equipo, etc. En este sentido dada la importancia de las CD existen diferentes iniciativas han puesto de relieve que el desarrollo de destrezas tecnológicas tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado deben ser una prioridad de los sistemas educativos requiriendo, en el caso del profesorado, la puesta en marcha de estrategias específicas.

En el espacio europeo, recientes disposiciones como el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con vistas al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) o el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2017) han caminado en esta línea, recogiendo algunas propuestas para asegurar la calidad de la formación permanente. Entre sus líneas estratégicas, se pretende mejorar las competencias y habilidades digitales para la transformación digital o los planes de transformación digital para instituciones de educación y formación, además de abordar el Marco Europeo de Contenidos de Educación Digital. Aspectos que inciden de manera indirecta en el seguimiento de las reformas en la educación y la formación inicial y permanente del profesorado, con la finalidad de garantizar y hacer realidad el Espacio Europeo de Educación pensado para el 2025.

Estas estrategias tratan de dar continuidad y concreción a los esfuerzos que diferentes organismos han ido realizando en los últimos años, con objeto de identificar qué competencias digitales debe tener el profesorado para el ejercicio de su labor docente. Fueron pioneros la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Ciencia y la Cultura o la International Society for Technology in Education (ISTE), quienes a finales de la década de los 2000 diseñaron diversos marcos de referencia centrados en planes de estudio, pedagogía, organización, gestión de la tecnología y su uso, evaluación, adquisición de conocimientos, etc. (Esteve-Mon *et al.*, 2016). De la misma manera se ofrecían, en algunas de las propuestas, no solo dimensiones a analizar de la Competencia Digital Docente (CDD) sino también la certificación del grado de habilidades (Butcher, 2019), niveles de logro (NETS-T, ISTE) e incluso perfiles docentes (Crompton, 2017) vinculados a roles activos e innovadores que el profesorado podría desarrollar a lo largo de sus carreras profesionales (Gutiérrez-Castillo *et al.*, 2017). Ya en el ámbito europeo, destaca el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía desarrollado por la propia Comisión Europea (Ferrari, 2013) como antesala del Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), se

compone de seis áreas; compromiso profesional, contenidos digitales, evaluación y retroalimentación, enseñanza y aprendizaje y empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado y sus correspondientes niveles de desarrollo, en una escala del A1 (novato) al C2 (pionero).

Todo lo expuesto hasta ahora permite visibilizar, no solamente el interés que ciertas organizaciones e instituciones nacionales e internacionales han mostrado por la formación del profesorado en el ámbito de las TIC (Durán *et al.*, 2019), sino que también sirve para identificar algunos referentes a tener en cuenta en el desarrollo laboral personal y profesional del profesorado adaptándose a los cambios constantes que la sociedad va exigiendo (Martín-Párraga *et al.*, 2022).

Esta cuestión resulta de especial relevancia si se tiene en cuenta que la literatura científica ha puesto de manifiesto que el nivel de competencia digital del profesorado en ejercicio cuenta con ciertas lagunas en áreas como la seguridad, la resolución de problemas o la creación e contenidos (Napal *et al.*, 2018; Jiménez- Hernández *et al.*, 2020), una cuestión que puede obstaculizar el ejercicio eficaz de la función docente (Rodríguez-Muñiz, 2021). Además, se evidencia que la formación en materia tecnológica tiene un impacto directo sobre el desarrollo de la competencia digital docente (Gabarda *et al.*, 2023), poniendo de relieve la importancia de los planes de formación permanente para la mejora de la calidad educativa.

2. La Formación permanente del Profesorado en España

El recorrido normativo de España en materia de integración de la competencia digital en la formación del profesorado se ha desarrollado vinculado con algunas de las disposiciones de las que ya hemos hablado en el punto anterior.

Desde que la competencia digital fue asumida por la Comisión Europea, las diferentes leyes que se han ido promoviendo con carácter estatal (Ley Orgánica de Educación, 2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013; Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) han integrado estas destrezas tanto en el currículo de las diferentes etapas educativas como en los planes de formación permanente del profesorado. Tomando como referencia la normativa actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), se regula que la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación de todo el profesorado y corresponde a las Administraciones Educativas (estatales y autonómicas) y a los propios centros la promoción de acciones para su desarrollo. Al mismo tiempo que se contemplan los procesos de digitalización como una de las principales líneas de trabajo en materia de formación continua.

La responsabilidad en el ámbito estatal la ostenta el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), un organismo que no solo vertebra la oferta formativa, sino que ha venido trabajando desde 2013 para perfilar el Marco de Marco de Competencia Digital Docente (2017) y el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022).

Tabla 1.
Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente (2022)

Área	Contenidos
Área 1. Compromiso profesional	<p>Se vincula con la protección del bienestar del alumnado y su adecuado desarrollo intelectual, físico y psicológico, la participación en el centro, la colaboración con las familias, la acción responsable en el entorno y con su propio desarrollo profesional.</p> <p>Incluye capacidades para la comunicación organizativa, la participación, colaboración y coordinación profesional, la práctica reflexiva, el desarrollo profesional continuo y la protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital.</p>
Área 2. Recursos digitales	<p>Implica poder gestionar la variedad de recursos disponibles para identificar de forma efectiva los que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje, a su alumnado y a su estilo de enseñanza, estructurarlos, relacionarlos entre sí y modificar, añadir y crear nuevos contenidos educativos digitales con los que apoyar su práctica docente.</p> <p>Incluye capacidades para la búsqueda y selección de contenidos digitales, la creación y modificación de contenidos digitales y la protección, gestión y compartición de contenidos digitales, integrando elementos como la propiedad intelectual y derechos de autor, el uso de estándares o los sistemas de catalogación y uso de metadatos.</p>
Área 3. Pedagogía digital	<p>Se relaciona con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el manejo eficaz de las tecnologías digitales en las diferentes fases y entornos del proceso de aprendizaje.</p> <p>De este modo, esta competencia se asocia a la enseñanza (diseño, planificación e implementación del uso de tecnologías digitales en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje) y al aprendizaje (orientación y apoyo individual y colectivo al alumnado, promoción de estrategias para el aprendizaje autorregulado y fomento del aprendizaje entre iguales).</p>
Área 4 Evaluación y retroalimentación	<p>Se centra en analizar cómo la tecnología puede mejorar las estrategias de evaluación existentes y cómo puede emplearse para crear o facilitar enfoques de evaluación innovadores. Incluye estrategias de evaluación mediante la tecnología, la realización de analíticas de aprendizaje que evidencien el proceso formativo o cómo generar retroalimentación para los diferentes agentes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
Área 5. Empoderamiento del alumnado	<p>Identifica destrezas para la colaboración del profesorado con los centros, las Administraciones y las familias, para superar y compensar las desigualdades de acceso a la tecnología o la competencia digital y garantizar la accesibilidad a todo el alumnado atendiendo a las necesidades educativas personales.</p> <p>Incluye competencias relacionadas con la accesibilidad y la inclusión, la atención a las diferencias personales en el aprendizaje y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.</p>
Área 6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado	<p>Detalla las competencias pedagógicas específicas que el profesorado necesitan para que el alumnado adquiera y desarrolle su competencia digital para ejercer una ciudadanía activa, responsable y crítica.</p> <p>Concretamente, se debería promover el desarrollo del alumnado en Alfabetización en el tratamiento de información y de datos, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de Problemas.</p>

Nota: Adaptación del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Enero 2022

Sin embargo, y partiendo de la descentralización de las competencias en materia educativa, las diferentes Comunidades Autónomas juegan un papel primordial en el desarrollo de políticas de formación permanente, adaptando sus propuestas a las necesidades de los diferentes territorios.

En base a este planteamiento, el objetivo general de este trabajo es analizar la oferta de formación permanente de los organismos públicos educativos de la Comunitat Valenciana y Galicia así como examinar, desde una perspectiva comparativa, la presencia en ambas de la competencia digital. Además, de manera complementaria, se estudian las características básicas de esta formación, atendiendo a variables como la duración, la modalidad, el formato, los destinatarios o las áreas del Marco Común de Referencia de Competencia Digital que se trabajan.

3. Método

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo plantea un análisis comparativo, analizando semejanzas y diferencias entre unidades de análisis intranacionales (en este caso, dos Comunidades Autónomas) para la mejora de los sistemas educativos (Caballero *et al.*, 2016).

Concretamente, se propone un análisis de la política educativa (Yang, 2010) en dos espacios diferentes (Manzón, 2010) y de la oferta formativa, considerando que forman parte del análisis del propio sistema educativo (Bray y Kai, 2010).

Para el análisis de la política educativa, se han tomado en consideración las disposiciones normativas que regulan la formación permanente en cada uno de los dos contextos geográficos. En relación con el análisis de la oferta formativa, se establecen una serie de categorías:

Tabla 2.

Variables de análisis

Variable	Explicación
Presencia de contenidos digitales	Se orienta a conocer, desde un punto de vista cuantitativo, qué porcentaje de la oferta formativa se orienta al desarrollo de destrezas tecnológicas del profesorado
Formato de la formación	Analiza si la formación se imparte como curso, jornada, taller, congreso, ...
Duración de la formación	Recoge el número de horas que tiene la formación según el tipo de formato
Modalidad de la formación	Plantea si la formación se ofrece presencialmente, en línea o de un modo híbrido
Destinatarios de la formación	Se vincula con la identificación de la etapa en la que ejerce docencia el profesorado a quien se dirige la formación
Área de competencia	Se orienta a explorar cuál de las seis áreas del Marco de Competencia Digital Docente se aborda de manera específica en la formación
Contenidos de la formación	Se centra en identificar qué aspectos se trabajan de manera específica en la formación ofertada.

Nota: Elaboración propia

Tras la identificación de estas cuestiones, se procede al análisis de contenido (Colomo y Gabarda, 2019), una técnica que engloba la lectura e interpretación del fenómeno de estudio, facilitando un examen, en este caso, tanto de la normativa como de la oferta formativa que ofrecen las dos Administraciones.

Este proceso es precisamente el que ha permitido construir el sistema de categorías que recoge la tabla anterior y que recoge las variables que son coincidentes en los dos casos de estudio. A partir de estos criterios, se efectúa un análisis cuantitativo, ofreciendo una aproximación estadística a cuestiones como el formato, la duración, la modalidad o los destinatarios de la acción formativa, así como al área de trabajo. Además de realizar un estudio de carácter cualitativo de los contenidos específicos de la formación, permitiendo dotar de un enfoque más descriptivo a los resultados.

La selección de estas comunidades responde a que ambas forman parte como objeto de estudio de un proyecto nacional en la que los autores participan.

4. Resultados

Como ya se ha apuntado, el planteamiento que se realiza en el contexto nacional sobre la formación del profesorado adquiere mayor concreción cuando se materializa en las estrategias que elaboran cada una de las Comunidades Autónomas. Analizaremos, a continuación, el caso de dos: la Comunitat Valenciana y Galicia, considerando que pueden aportar perspectivas diversas.

4.1 Análisis normativo

En el caso de la Comunitat Valenciana, es la Resolución de 28 de junio de 2022, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2022-2023 y 2023-2024, la que ayuda a especificar la estrategia de esta comunidad.

En el documento se contempla la articulación de la oferta formativa en base a seis líneas estratégicas:

- La formación del profesorado como impulsora del desarrollo del currículo en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, y Formación de Personas Adultas.
- La formación del profesorado como factor clave para el desarrollo de una escuela inclusiva, coeducativa e igualitaria.
- La formación del profesorado vinculada a la Formación Profesional, las enseñanzas de régimen especial, las escuelas oficiales de idiomas, y los centros de Formación de Personas Adultas.
- La formación del profesorado y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la comunicación audiovisual en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La formación del profesorado como elemento condicionante para el desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural.

Si analizamos cada una de ellas, se encuentran alusiones a la capacitación tecnológica del profesorado. De este modo, destacan elementos relacionados con la ciberconvivencia en la línea II, con la utilización de recursos digitales en la línea V o con el uso de las

tecnologías de la información y de la comunicación en la línea VI. No obstante, como puede observarse, la apuesta por la competencia digital del profesorado es aún más explícita, dedicándole una línea estratégica específica.

- Precisamente, la línea IV (La formación del profesorado y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la comunicación audiovisual en los procesos de enseñanza y aprendizaje) contempla una serie de descriptores concretos que deberían guiar el diseño de la oferta formativa:
- Metodologías y recursos digitales: las TIC como apoyo de metodologías activas, los recursos de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la docencia en entornos virtuales de aprendizaje.
- Uso responsable de las TIC: TIC, inclusión y convivencia, seguridad y privacidad y uso ético de la información.
- Uso de herramientas corporativas: Herramientas corporativas para la docencia.
- Comunicación audiovisual: Herramientas para la producción y edición multimedia, pensamiento computacional y tecnologías emergentes.

A fin de dar aún mayor concreción a la propuesta, la normativa establece que estos descriptores se deben desarrollar mediante la siguiente oferta:

- Robótica educativa.
- Pensamiento computacional en el aula con Scratch.
- Metodologías de las TIC en el proceso enseñanza y aprendizaje.
- Herramientas básicas de las TIC para la docencia.
- Gestores de cursos en línea: Aules nivel inicial y nivel intermedio.
- Portal EDU: alojamiento del sitio web de centro.
- Portal EDU: blog docente
- Lliurex para la tarea docente
- Multimedia
- Creación de materiales didácticos con eXeLearning: nivel inicial
- Creación de materiales didácticos con eXeLearning: nivel avanzado
- Ciberconvivencia y uso responsable de internet
- Seguridad TIC, tratamiento de datos y propiedad intelectual en el aula
- Uso de las herramientas corporativas y gestión TIC

Se puede concluir, por tanto, que la Administración Educativa valenciana realiza una propuesta específica, que incorpora no solamente materias de carácter instrumental como la robótica o el uso de gestores de cursos en línea, sino que aborda cuestiones de uso responsable de la tecnología o seguridad. Este último aspecto vinculado a una novedad contemplada en el MRCDD (2022) en torno a la competencia 1.5 sobre «Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital», dentro de la dimensión de compromiso profesional.

En el caso de Galicia, la Resolución do 12 de setembro de 2022, da Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos, pola que se convoca a selección de plans de formación permanente do profesorado que se van implantar en centros educativos públicos dependentes desta consellería no curso 2022/23, identifica igualmente las líneas estratégicas que guían la oferta de formación permanente del profesorado.

En este caso, se identifican las siguientes líneas:

- a) Competencia digital: educación digital y transformación digital de los centros.
- b) Competencia didáctica: Diseño Universal de Aprendizaje, biblioteca, metodologías didácticas.
- c) Competencia en innovación e investigación.
- d) Competencia en educación inclusiva y coeducación.
- e) Competencia comunicativa: programas de plurilingüismo e internacionalización de los centros educativos.

Como puede observarse, e igual que sucedía en el caso valenciano, el gobierno gallego identifica la formación tecnológica del profesorado como una cuestión primordial de su política. Si analizamos con mayor profundidad qué cuestiones integran esta línea, podemos encontrar como subcompetencias las que componen la propuesta del marco DigCompEdu (Compromiso profesional Contenidos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación y retroalimentación, Empoderamiento del alumnado, Desarrollo de la competencia digital del alumnado). Asimismo, se alude a una segunda cuestión, vinculada a la figura del profesorado como educador o guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, concretándose en el desarrollo de didácticas específicas, metodologías, TAC y Alfin. A diferencia de la propuesta de Comunitat Valenciana, no se detallan los contenidos específicos que deban abordarse en la oferta formativa para dar cobertura a la propuesta de líneas estratégicas.

El análisis efectuado permite identificar, de entrada, que hay algunas áreas que se consideran estratégicas desde las dos Comunidades Autónomas. De este modo, se vela por la actualización de las diferentes disciplinas a través del currículum, la promoción del multilingüismo, la formación de carácter pedagógico mediante la innovación en metodologías o evaluación, o la integración de componentes socioeducativos como la atención a la diversidad, la interculturalidad o la coeducación. También se ha comprobado que hay una apuesta institucional por la competencia digital del profesorado en los dos territorios. Sin embargo, el nivel de detalle y profundidad con que se desarrollan las propuestas es de carácter variado. Mientras que en Comunitat Valenciana se especifican no solamente descriptores, sino elementos que deben guiar la oferta formativa, en Galicia el planteamiento es bastante más impreciso. Cabe reseñar, no obstante, que la propuesta de Galicia se vertebra con la propuesta de áreas y dimensiones que se detallan en el marco de referencia de la competencia digital docente del Ministerio, fechado en 2022.

Teniendo estas disposiciones como referencia, se analizará a continuación la oferta específica de cursos de cada una de las Comunidades, centrando el interés concretamente en aquella que se orienta hacia la mejora de la competencia digital.

4.2. Análisis de la oferta formativa

Para empezar, se indica que ambas Comunidades cuentan con una extensa oferta de formación. Concretamente, en el caso de Comunidad Valenciana se contempla un total de 739 acciones y en el de Galicia 656.

Si analizamos, de manera específica, cuántas de estas acciones están vinculadas con contenidos digitales, en el caso de Comunitat Valenciana serían 122 (representando el 16,5 % del total de la oferta) y en Galicia 161 (suponiendo un 24,5 % de la globalidad):

Tabla 3.

Análisis cuantitativo de la oferta global y de la oferta con orientación tecnológica

Oferta formativa	Comunitat Valenciana		Galicia	
Formación TIC	122	16,5 %	161	24,5 %
Otra formación	617	83,5 %	495	75,5 %
Total de acciones	739	100 %	656	100 %

Nota: Elaboración propia

Como puede observarse, la oferta formativa centrada en TIC es mayor en Galicia que en la Comunidad Valenciana (24,5 % frente al 16,5 %), aunque en ambos casos representan una opción minoritaria respecto a la oferta general.

Si se centra la atención solamente en aquella formación que se vincula con el desarrollo de la competencia digital docente, se identifican algunas variables básicas para articular el análisis, como son el formato, la modalidad, los destinatarios y las áreas del Marco Común que se trabajan.

En el formato de las acciones formativas, se observa que en ambas Comunidades hay dos tipos de acción que son coincidentes: los cursos y las jornadas. Mientras que en Galicia se contempla la opción de Congreso, en la Comunitat Valenciana se incluye el taller.

Tabla 4.

Análisis del formato de las acciones formativas

Formato	Comunidad Valenciana		Galicia	
Congreso	0	0 %	1	0,6 %
Cursos	112	91,8 %	100	62,1 %
Jornadas	6	4,9 %	60	37,3 %
Taller	4	3,3 %	0	0 %

Nota: Elaboración propia

Sobre el porcentaje que representa cada uno de estos formatos en el conjunto de la oferta formativa de ambas Comunidades, se advierte que son los cursos los que representan una mayor parte, representando la práctica totalidad en el caso de Comunitat Valenciana (91,8 %) y un porcentaje algo menor en el caso de Galicia (62,1 %), donde las jornadas constituyen algo más de un tercio de la acción formativa.

Analizando, por otro lado, la duración que suelen tener las acciones formativas según su formato, encontramos escasas diferencias entre ambas Comunidades.

Tabla 5.

Análisis de la duración de las acciones formativas según su formato

Formato	Comunidad Valenciana	Galicia
Congreso	4 horas	No hay oferta
Cursos	Entre 15 y 70 horas	Entre 15 y 50 horas
Jornadas	Entre 8 y 12 horas	Entre 8 y 14 horas
Taller	No hay oferta	Entre 8 y 12 horas

Nota: Elaboración propia

De la tabla se desprende que la duración mínima de los cursos en ambas Comunidades es de 15 horas, llegando a un máximo de 70 horas en la Comunitat Valenciana y a un máximo de 50 horas por curso en el caso de Galicia. En cuanto a las jornadas, el mínimo en ambos casos es de 8 horas, variando el máximo (12 horas en la Comunitat Valenciana y 14 en Galicia).

Si se analiza la modalidad en la que se contemplan las acciones formativas, resalta un detalle muy relevante: mientras que en Galicia la mayor parte de la oferta es presencial (62,1 %), en la Comunitat Valenciana se realiza en línea (85,3 %).

Tabla 6.

Análisis de la modalidad de las acciones formativas

Modalidad	Comunidad Valenciana		Galicia	
Presencial	17	13,9 %	100	62,1 %
En línea	104	85,3 %	60	37,3 %
Mixto	1	0,8 %	1	0,6 %

Nota: Elaboración propia

También se señala que la modalidad mixta representa una cantidad mínima en ambas Comunidades.

En relación con los destinatarios las acciones se dirigen, en su mayoría, al profesorado de todas las etapas, tanto en Galicia (36,8 %) como en la Comunitat Valenciana (56,9 %). Permite ver que el carácter de la formación suele ser general y no especializado en etapas o asignaturas específicas.

Tabla 7.

Análisis de los destinatarios de las acciones formativas

Etapas	Comunidad Valenciana		Galicia	
Infantil	2	1,5 %	7	3,3 %
Primaria	14	10,2 %	25	11,8 %
Secundaria	28	20,4 %	40	18,9 %
Bachillerato	8	5,8 %	15	7,1 %
Formación Profesional	4	2,9 %	43	20,3 %
Otros	3	2,1 %	4	1,9 %
Todos los cuerpos	78	56,9 %	78	36,8 %

Nota: Elaboración propia

Se reseña que, aunque ambas Comunidades ofrecen una cantidad similar de formación para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (representan en ambos casos alrededor de un tercio de la oferta global), la apuesta de Galicia por la Formación Profesional es muy notable en comparación con la Comunitat Valenciana (20,3 % y 2,9 % respectivamente).

Finalmente, en lo que respecta a las áreas del Marco de Competencia Digital (1. Compromiso profesional; 2. Recursos digitales; 3. Pedagogía digital; 4. Evaluación y retroalimentación; 5. Empoderar a los estudiantes; 6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes), en todas se percibe, en mayor o menor medida, indudable trabajo.

Tabla 8.

Análisis del área que se trabaja en las acciones formativas

Área	Comunidad Valenciana	Galicia
Área 1: Compromiso profesional	6 3,2 %	42 22,1 %
Área 2: Recursos digitales	109 59,6 %	48 25,2 %
Área 3: Pedagogía digital	43 23,5 %	63 33,2 %
Área 4: Evaluación del alumnado	9 4,9 %	22 11,6 %
Área 5: Empoderamiento del alumnado	3 1,6 %	8 4,2 %
Área 6: Desarrollo de la competencia digital	13 7,1 %	7 3,7 %

Nota: Elaboración propia

En el caso de Comunitat Valenciana, la mayor parte de la oferta formativa se concentra en el área 2 (recursos digitales), seguida del área 3 (pedagogía digital), representando entre ambas áreas más del 80 % de la oferta global. Mientras, en Galicia, la propuesta está más repartida, habiendo un porcentaje similar de formación en las áreas 1 (compromiso profesional), 2 (recursos digitales) y 3 (pedagogía digital). El resto (4. Evaluación y retroalimentación, 5. Empoderar a los estudiantes y 6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes) suponen una opción minoritaria en ambas Comunidades. Estos resultados permiten vislumbrar el mayor interés por la capacitación instrumental y pedagógica del profesorado, dejando en un segundo plano aquellas áreas que se vinculan con la promoción de las destrezas digitales del alumnado.

4.3 Análisis del contenido de la formación

A fin de tener una visión más próxima sobre qué aspectos se trabajan de manera específica en las diferentes acciones formativas, se ofrece a continuación un análisis de los contenidos de dicha formación por áreas.

En el caso de la Comunitat Valenciana, hay una variedad reseñable de cuestiones en cada una de las áreas:

Tabla 9.

Análisis del contenido de la formación por áreas en la Comunidad Valenciana

Área	Contenidos
Área 1: Compromiso profesional	Buenas prácticas con TIC, uso responsable de la tecnología, plataformas institucionales, sistemas de protección y ciberseguridad, redes de colaboración.
Área 2: Recursos digitales	Herramientas y recursos TIC (Canva, Genially, Powtown, croma, H5P, Lliurex...), Robótica, big data, realidad aumentada, inteligencia artificial, redes sociales, gamificación, Geogebra, mapas mentales, curación de contenidos, licencias y derechos de autor, REA, etc.
Área 3: Pedagogía digital	Implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje y metodologías: entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales, visual thinking, Diseño Universal de Aprendizaje, flipped learning, scape room, ABP, aprendizaje cooperativo, etc.
Área 4: Evaluación y retroalimentación	Elaboración de instrumentos de valoración y evaluación con Moodle, Breakout, rúbricas, plataforma aules y estrategias de gamificación.
Área 5: Empoderamiento del alumnado	Diseño Universal de Aprendizaje, tecnología adaptada (ARASSAC, procesadores de texto, etc)
Área 6: Desarrollo de la competencia digital	ETwinning, inteligencia artificial, motivación, trabajo cooperativo, resolución de problemas.

Nota: Elaboración propia

Por su parte, en el caso de Galicia, encontramos varias propuestas similares, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 10.

Análisis del contenido de la formación por áreas en Galicia

Área	Contenidos
Área 1: Compromiso profesional	Uso de herramientas digitales, optimización de los recursos de los centros, programación didáctica con tecnología, entornos virtuales de aprendizaje, nuevas metodologías y buenas prácticas con TIC.
Área 2: Recursos digitales	Realidad virtual y aumentada, repositorios de imágenes y fotos, Geogebra, Ardora, H5P, diseño de aplicaciones móviles, eXeLearning, impresión 3D, laboratorios virtuales y simuladores, metaverso, edición de vídeo, inteligencia artificial, rúbricas, programaciones multinivel, sistemas alternativos y aumentativos.
Área 3: Pedagogía digital	Selección de herramientas digitales, licencias de autor, uso de Moodle, ludificación, big data, robótica, redes sociales, movimiento maker, educación a distancia, animación 3D, programación, evaluación con tecnología.
Área 4: Evaluación y retroalimentación	Portafolios digital, evaluación en espacios virtuales de aprendizaje.
Área 5: Empoderamiento del alumnado	Técnicas de comunicación, interacción y participación para el alumnado, Diseño Universal de Aprendizaje, motivación del alumnado, herramientas TIC institucionales.
Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado	Robótica, riesgos del uso de la tecnología, derechos digitales, protección de datos personales, eTwinning.

Nota: Elaboración propia

Si comparamos los contenidos de ambas Comunidades tomando como referencia la estructura por áreas, se puede observar que:

- Área 1 (Compromiso profesional): en ambas Comunidades se integran como contenido formativo las buenas prácticas con tecnología. Por su lado, la Comunitat Valenciana, se centra en cuestiones como la protección de datos y las plataformas institucionales, que se vinculan con la comunicación y la colaboración profesional. Por su parte, Galicia orienta su propuesta más hacia el desarrollo profesional, al centrarse en el uso y optimización de recursos para el rol docente.
- Área 2 (Recursos digitales): es muy reseñable que ambas Comunidades ofrecen formación en la creación de recursos a partir de diferentes tipos de tecnología y formatos. En ambos casos, se contempla, por ejemplo, la formación en H5P o en inteligencia artificial, habiendo diversidad en el resto de las propuestas.
- Área 3 (Pedagogía digital): las acciones formativas de ambas comunidades reflejan una apuesta por la formación metodológica del profesorado integrando, por ejemplo, las redes sociales como herramienta para la docencia. Sin embargo, igual que sucedía con el área anterior, cada una de ellas se centra en unas metodologías y recursos diversos (sirvan como ejemplo los contenidos sobre visual thinking, scape room o ABP en el caso de Comunitat Valenciana o los contenidos sobre robótica, programación o big data en el caso de Galicia).
- Área 4 (Evaluación y retroalimentación): aunque la oferta relacionada con esta área es escasa, hay coincidencia en ambas Comunidades sobre la generación de acciones formativas relacionadas con la evaluación en espacios virtuales. Sin embargo, hay mayor especificidad en el caso de Comunitat Valenciana, al vincular propuestas como gamificación o breakout con estos procesos.
- Área 5 (Empoderamiento del alumnado): tanto la Comunitat Valenciana como Galicia integran en su propuesta formativa la formación en Diseño Universal de Aprendizaje, generando estrategias para la inclusión del alumnado; un contenido que se complementa con las acciones formativas sobre tecnologías adaptadas en el caso de la Comunitat Valenciana. Galicia, por su parte, integra formación en otras cuestiones básicas de esta área como técnicas de comunicación, interacción y participación para el alumnado o para su motivación.
- Área 6 (Desarrollo de la competencia digital del alumnado): hay una propuesta común en ambos casos, la promoción de eTwinning como espacio de colaboración mediado por tecnología. Por su parte, la Comunitat Valenciana promociona las destrezas digitales del alumnado a través de la inteligencia artificial o la resolución de problemas, mientras que Galicia hace más hincapié en la seguridad o la robótica.

5. Discusión y conclusiones

El análisis planteado permite analizar la oferta de formación permanente del profesorado de la Comunitat Valenciana y de Galicia. Desde un punto de vista normativo, se ha podido comprobar la explicitación de líneas específicas de trabajo que contemplan el desarrollo de competencias digitales por parte del profesorado. En el caso de la Comunitat

Valenciana, la regulación normativa es más completa al ofrecer, no solamente información sobre los descriptores que se relacionan con el desarrollo de destrezas tecnológicas, sino claves para el desarrollo de la oferta formativa, como robótica, eXeLearning o el uso de herramientas corporativas, constatadas en el listado de acciones formativas. En el caso de Galicia, la falta de especificidad se suple con la articulación de la oferta en base a las seis áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente, mostrando una coherencia con la política a nivel nacional, así como con estándares europeos.

También se ha verificado que la oferta relacionada con la competencia digital supone una parte minoritaria del conjunto de las acciones formativas de ambas Comunidades, siendo mayor la presencia en Galicia que en la Comunitat Valenciana. Esta formación especializada tiene habitualmente formato de curso, coexistiendo con otras fórmulas minoritarias como talleres, jornadas o congresos. En el caso de la Comunitat Valenciana, hay una predominancia reseñable de la modalidad virtual mientras que, en el territorio gallego, la mayor parte de la oferta se realiza de manera presencial.

Las acciones formativas se dirigen, en la mayor parte de los casos, al profesorado de cualquier etapa, siendo alrededor de un tercio el que se vincula con la etapa preobligatoria u obligatoria (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Es destacable, no obstante, la cantidad de oferta dirigida al profesorado de Formación Profesional en el caso de Galicia, especialmente si la comparamos con la Comunitat Valenciana.

En relación con el contenido de la formación, y tomando como base el Marco Común de Referencia de Competencia Digital, la mayor parte de las acciones formativas se enmarcan en el área de Recursos Digitales y Pedagogía Digital, promovándose de este modo una capacitación instrumental y pedagógica del profesorado y dejando en segundo plano el desarrollo de la competencia digital y el empoderamiento del alumnado.

Finalmente, si comparamos los contenidos de las acciones formativas con las destrezas que se asocian a cada una de las áreas del Marco Común de Referencia de Competencia Digital Docente, podemos concluir algunas cuestiones reseñables.

En el caso de las destrezas que se asocian al área de Compromiso profesional, se puede señalar que se abordan la mayor parte de los aspectos vinculados con la participación y colaboración profesional, así como para el desarrollo profesional continuo y la protección tecnológica. Sin embargo, se deja en un segundo plano la práctica reflexiva. Por otro lado, la oferta formativa de las Comunidades se vincula con las destrezas que se incluyen en el área de Recursos Digitales. De este modo, se integran contenidos para la creación y modificación de contenidos digitales en diferentes formatos, así como aspectos relacionados con la propiedad intelectual y derechos de autor. En el caso del área de Pedagogía digital las acciones ofrecidas se vinculan de manera clara con la propuesta del marco, integrando tanto cuestiones relativas al diseño, planificación e implementación del uso de tecnologías digitales, como de mecanismos para la colaboración entre el alumnado y el apoyo específico. En relación con la Evaluación y retroalimentación, hay coherencia de la oferta formativa de ambas Comunidades con las competencias recogidas en el marco, proponiéndose el fomento de estrategias de evaluación mediante la tecnología. Hay menor presencia, no obstante, de formación específica sobre analíticas de aprendizaje o sobre la generación de retroalimentación. Respecto al área de Empoderamiento del alumnado, tanto la Comunitat Valenciana como Galicia tienen oferta formativa vinculada con la accesibilidad y la inclusión, mostrando preocupación, asimismo, por la atención a las diferencias personales. Galicia, por su parte, muestra una oferta más amplia, incluyendo también formación para favorecer el compromiso activo del alumnado con su propio

aprendizaje. Por último, el área de Desarrollo de la competencia digital del alumnado queda cubierto de manera casi completa por las acciones formativas, existiendo presencia de formación vinculada con la Alfabetización en el tratamiento de información y de datos, la Comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la Seguridad y la Resolución de Problemas.

Se puede concluir, por tanto, que la formación ofertada no solo auna el conocimiento específico de alguna herramienta tecnológica si no que también se potencian las estrategias pedagógicas para su enseñanza con fines didácticos como propone el modelo TPCK (Technological pedagogical Content) de Mishra y Koehler (2008). Por otro lado, se observa que los esfuerzos vinculados a la identificación de las competencias por parte de los diferentes organismos internacionales y nacionales (INTEF, 2017; ISTE, 2019; UNESCO, 2019) ha permitido articular una oferta formativa en consonancia con las necesidades tecnológicas demandadas para el rol docente a nivel social (Durán *et al.*, 2019), así como a destrezas que permiten aproximar la tarea educadora a la sociedad actual (Martín-Párraga *et al.*, 2022) y por otro que la formación ofertada no solo auna el conocimiento específico de alguna herramienta.

Para finalizar, es importante recalcar las posibles limitaciones del presente estudio. En primer lugar, a la hora de analizar la formación, se ha comprobado que en ambas comunidades autónomas existe la ausencia de algunos datos, como por ejemplo el volumen de horas o el colectivo al que se dirige, dificultando tener una visión certera de algunos fenómenos. Además, en numerosas ocasiones (especialmente en el caso de la Comunidad Valenciana) no se encuentra de manera explícita qué CDD podría estar vinculada a cada contenido del curso, si bien es cierto que en esta última cuestión en el caso de Galicia sí se cumplía en la mayoría de los casos.

Supone también una limitación que la política educativa es cambiante y que los resultados de esta investigación no ofrezcan una visión a medio y largo plazo. Por eso, se plantea como posible línea de investigación, plantear este estudio de manera longitudinal, es decir haciendo un análisis comparativo de los planes de formación de ambas comunidades para poder comprobar como ha podido ir variando la formación en base a las variables analizadas y en consonancia con las normativas referidas a los Marcos de Competencias Digitales y de formación del profesorado no solo incorporando datos cuantitativos sino cualitativos.

6. Agradecimientos

Este artículo se enmarca en el proyecto «Materiales didácticos digitales en la Educación SEcundaria Obligatoria. Análisis y propuestas para su uso escolar y sociofamiliar» (Secundari@ Digit@l), financiado por el Programa Estatal de I+D+I de Proyectos de Generación de Conocimiento.

7. Referencias

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

Bray, M., y Kai, J. (2010). La comparación de sistemas. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 159-184). Granica.

- Butcher, N. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Colomo, E., y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipos de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Crompton, H. (2017). *ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals*. *International Society for Technology in Education*. <https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-teachers>
- Durán, M., Prendes, M.P., y Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la competencia digital docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 22(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Esteve-Mon, F., Gisbert-Cervera, M., y Lázaro-Cantabrana, J.L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. JRC-IPTS. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Gabarda, V, Ferrando, M.L., y Romero, M.M. (2023). El docente como prosumidor de contenidos digitales: revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 12(3), 32-41. <https://doi.org/10.30827/Digibug.79658>
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Cabero-Almenara, J., y Estrada- Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10), 1-27. <http://hdl.handle.net/11441/54725>
- Jiménez-Hernández, D, González-Calatayud, V, Torres-Soto, A, Martínez Mayoral, A, & Morales, J (2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22), 9473. <https://doi.org/10.3390/su12229473>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://links.uv.es/xgaocLM>
- INTEF (2020). *Plan de acción de Educación Digital 2021-2027*. <https://intef.es/Noticias/digital-education-action-plan-2021-2027/>
- INTEF (2022). *Marco de referencia de la Competencia Digital del docente*. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_Vo6B_GTTA.pdf

- Koehler M. J., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. AACTE Committee on Innovation and Technology. The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- 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*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- López-Belmonte, J, Pozo-Sánchez, S, Ávila-Rodríguez, M, & Montero-Cáceres, C (2020). Pedagogical projection of teaching digital competition. The case of a cooperative education. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 167–179. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3844>
- Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 117-158). Granica.
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., y Cabero-Almenara, J. (2022). Analysis of teachers' digital competencies from assessment frameworks and instruments. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (18), 62–79. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Napal, M, Peñalva-Vélez, A, & Mendióroz (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Educ. Sci*, 8(3) 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 4 de junio de 2018. <https://go.uv.es/o2kNghy>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores* (DigCompEdu). <https://ir.uv.es/8DUSQKQ>
- Resolución de 28 de junio de 2022, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2022-2023 y 2023-2024. *Diario oficial de la Generalitat Valenciana*, 9674, de 4 de julio de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/07/04/pdf/2022_6172.pdf
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 66, de 26 de febrero de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>

Resolución do 12 de setembro de 2022, da Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos, pola que se convoca a selección de plans de formación permanente do profesorado que se van implantar en centros educativos públicos dependentes desta consellería no curso 2022/23. Xunta de Galicia, de 12 de setembro de 2022. <https://links.uv.es/iDx490j>

Yang, L. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 295-320). GranicaBardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos

Analysis of Dual Vocational Training at the Higher Level in Andalusia. Case studies

Carmen M. Martín-Suárez*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37327

Recibido: 14 de abril de 2023

Aceptado: 4 de septiembre de 2023

*CARMEN M. MARTÍN-SUÁREZ: es estudiante de doctorado y becaria de investigación del programa español de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades, en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Es graduada en Educación Infantil y Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa. Sus investigaciones están relacionadas con las reformas educativas en el ámbito de la Formación Profesional, la formación dual, en particular, y la implicación de las políticas educativas en los procesos de exclusión-inclusión socio-educativos de los jóvenes. **Datos de contacto:** E-mail: cmartins@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1195-2317>

Resumen

La Formación Profesional Dual (FPD) es una política de implantación reciente en España que se establece como una nueva modalidad dentro del sistema de Formación Profesional (FP). A pesar de que esta modalidad formativa presenta un crecimiento sostenido durante los últimos cursos, se observan ciertas complejidades que cuestionan la calidad y el éxito de su desarrollo. En esta investigación se presenta la opinión de diferentes actores implicados en las distintas áreas de responsabilidad de la FP y la FPD en Andalucía. Mediante el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas se pretende conocer la percepción que tienen los actores implicados en la FP sobre el estado que presenta la FPD andaluza en los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), e identificar las limitaciones y potencialidades que ofrece la modalidad dual a los jóvenes respecto a la modalidad tradicional de FP en Andalucía. Los resultados obtenidos indican que el desarrollo de esta política fortalece el vínculo entre el alumnado y la empresa y facilita un proceso de aprendizaje más específico y profundo, aumentando así sus posibilidades de inserción laboral. No obstante, se aprecian algunas limitaciones en cuanto a los criterios de selección establecidos para el alumnado que desea cursar FPD, la coordinación entre el centro educativo y la empresa, la remuneración del alumnado y las funciones que desarrolla el alumnado de FPD en la empresa.

Palabras clave: Formación Profesional; política educativa; jóvenes; inserción laboral

Abstract

Dual Vocational Training (DVT) is a recently implemented policy in Spain that is established as a new modality within the Vocational Training system. Despite the fact that this training modality has shown a sustained growth during the last years, there are certain complexities that question the quality and success of its development. This research presents the opinion of different actors involved in the different areas of responsibility of VET and VETD in Andalusia. Through the development of semi-structured interviews, the aim is to know the perception of the actors involved in VET about the state of the Andalusian VET in the Higher Level Training Cycles (HLTC), and to identify the limitations and potentialities offered to young people by the dual mode with respect to the traditional mode of VET in Andalusia. The results obtained indicate that the development of this policy strengthens the link between the students and the company and facilitates a more specific and deeper learning process, thus increasing their chances of labor market insertion. However, there are some limitations in terms of the selection criteria established for students wishing to study vocational training, the coordination between the educational center and the company, the remuneration of students and the functions performed by vocational training students in the company.

Keywords: Vocational training; education policy; youth; Youth Employment

1. Introducción

La gran recesión económica de 2008 junto con los impactos económicos y sociales ocasionados por la crisis sanitaria del coronavirus, han producido cambios significativos en las condiciones del mercado laboral (Sanz de Miguel *et al.*, 2022). Desde entonces, la situación laboral de los jóvenes, especialmente los que presentan un nivel educativo más bajo (Nieto Rojas, 2019), sufre un proceso de precarización en el que se experimentan altas tasas de desempleo juvenil (Euler, 2021; Moreno Mínguez y Sánchez Galán, 2020) que se ven agravadas por la segmentación, la incertidumbre (Cruz Gómez *et al.*, 2019) y las dificultades para el acceso y el mantenimiento del empleo (Moreno Mínguez, 2019).

Esta transformación de los sistemas productivos (Consejo económico y social de España, 2023) unida al periodo de transición en el que se hallan la mayoría de las profesiones como consecuencia de procesos como la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento y el envejecimiento de la población, requieren una readaptación del sistema educativo español en el que la FP juega un papel primordial (Homs, 2022).

Actualmente, con la reciente aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se apuesta por una total transformación del sistema de FP español que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía, abriendo así las puertas de los jóvenes hacia un empleo de calidad.

Andalucía, comunidad autónoma objeto de esta investigación, es la segunda región con mayor porcentaje de paro juvenil en España, después de Ceuta, con un 38,91 % (INE, 2023). En este sentido, y dado que la FPD es considerada en el ámbito europeo como un modelo a seguir por el resto de países de la Unión Europea (Cedefop, 2012), especialmente por aquellos que presentan mayores tasas de desempleo juvenil (Martín Artiles *et al.*, 2018), este modelo formativo se percibe como una valiosa herramienta destinada a reducir este elevado porcentaje de paro y a mejorar las oportunidades de inserción laboral de la población joven andaluza. Por ello, el sistema de FP andaluz también seguirá la nueva estructura que se está estableciendo a nivel estatal, en tanto que se ha fijado un ámbito temporal de cuatro años, a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica anteriormente citada, para la total implementación de las nuevas ofertas formativas en las distintas comunidades autónomas.

Atendiendo a esta descripción, el contexto educativo específico en el que se analiza el desarrollo de la modalidad dual es el CFGS de Educación Infantil, dado que este ciclo formativo supone un alto porcentaje del total de los proyectos aprobados en una de las familias profesionales que concentran un mayor número de proyectos concedidos de FPD en Andalucía: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En este sentido, las percepciones de los distintos actores entrevistados nos permiten establecer un acercamiento a la realidad de cómo se está desarrollando la modalidad dual, tras diez años de implementación, en distintos centros educativos andaluces que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual y no dual. De este modo, y tomando como referencia el marco teórico descrito, los objetivos específicos de esta investigación pretenden: conocer la percepción que tienen los actores implicados en la FP sobre el estado que presenta la FPD andaluza en los CFGS, e identificar las limitaciones y potencialidades que ofrece a los jóvenes la modalidad dual respecto a la modalidad tradicional de FP en Andalucía.

2. La implementación de la FPD como una modalidad del sistema de Formación Profesional en España

La FPD es una modalidad de FP con aprobación reciente en España, ya que desde el año 2012, con la implantación del Real Decreto 1529/2012 y la publicación de la LOMCE (2013), se establece como una nueva modalidad dentro del sistema de FP pretendiendo alcanzar la modernización de la oferta educativa española.

La necesidad de esta nueva reforma educativa se sustenta en la obligación de alcanzar una mejora de la calidad educativa que no había proporcionado el anterior sistema. Una reforma que favorezca la inclusión laboral de las jóvenes generaciones que transitan al mundo de la adultez, desarrollando políticas flexibles, en función de diferentes necesidades, que garanticen la equidad en las trayectorias formativas y laborales (Bauman 2013; Martín-Criado 2014).

En este sentido, tal y como se manifiesta en el preámbulo de la LOMCE, las elevadas cifras de desempleo juvenil en España (Catterall, *et al.*, 2014), las altas tasas de abandono educativo publicadas por EUROSTAT y la escasa puntuación obtenida por el alumnado en estudios internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), pusieron en evidencia la necesidad de implantar una reforma educativa que pretendiese afrontar las principales debilidades del sistema educativo español.

Para alcanzar estos objetivos, la LOMCE (2013) llevó a cabo una modernización de la oferta educativa en la que se estableció la modalidad de FPD como una de las principales novedades. De este modo, con la implantación de la FPD, se pretendía evitar la discordancia entre la formación académica del sistema educativo español con las actuales necesidades laborales (Merino, 2005).

Hasta el año 2013, existía un único modelo de Formación Profesional tradicional estructurado en dos niveles asociados al perfil de un determinado título profesional (Jato 1998): Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. La duración de ambos niveles era de dos cursos académicos y sus contenidos curriculares se estructuraban en dos tipos de módulos: los módulos de formación teórica impartidos en exclusiva en el centro educativo y un módulo obligatorio para todos los/as estudiantes de FP denominado Formación en Centros de Trabajo -en adelante, FCT - (Marhuenda-Fluixá *et al.* 2016a).

Con la introducción de la FCT se detectó la necesidad de implicación y cooperación entre el centro educativo y el centro productivo (Grande 2013; Vázquez-Cano *et al.* 2018). No obstante, dado que este módulo era desarrollado una vez que los/as estudiantes habían superado todos los módulos teóricos del primer y del segundo curso, el alumnado únicamente tomaba contacto con el mundo laboral durante los últimos tres meses anteriores a la finalización del ciclo formativo.

A partir de este momento, partiendo de la regulación normativa que suponen el Real Decreto 1529/2012 y la LOMCE de 2013 (Homs 2016), se establece la FPD como una nueva modalidad ofertada dentro del ya existente sistema de FP español. El objetivo de la implementación de esta modalidad pretendía alcanzar la modernización de la oferta de FP del sistema educativo español y, por tanto, el acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil (Powell y Solga 2011; Protsch y Solga 2015). De este modo, en el curso 2013/2014 se llevaron a

cabo los primeros proyectos de FPD en España pero, a diferencia de otros sistemas europeos de FPD, no se consideraba la remuneración y la contratación del alumnado como requisitos de obligado cumplimiento.

En el caso de Andalucía, la FPD comienza a implementarse desde el primer año que se publica la primera regulación normativa de esta modalidad a nivel estatal. Así, los primeros proyectos comienzan a desarrollarse en una fase experimental desde el curso escolar 2013/2014 con la publicación de la Orden de 21 de junio de 2013, pero no es hasta el curso 2014/2015 cuando la implementación de esta modalidad se aplica en todas las provincias andaluzas. A partir de este curso académico, se lleva a cabo una escasa regulación normativa referida de la FPD a través de la publicación anual de la convocatoria de proyectos para los distintos cursos académicos en Andalucía.

Teniendo en cuenta todo lo descrito anteriormente, el sistema de FPD andaluz, al igual que el estatal, sigue sin dar una respuesta eficaz a las necesidades y demandas que el modelo económico requiere en la actualidad (García Viña 2020). Por ello, y a pesar de que ha pasado una década desde su implementación, se detectan ciertas limitaciones que afectan a la consolidación del modelo de FPD, tales como: el escaso nivel de inversión y financiación (García Viña, 2020), la transferibilidad de un sistema sin una adecuada adaptación al contexto económico y empresarial (Batliner, 2014), la falta de concreción normativa (Sanz de Miguel, 2017), la falta de implicación de las pequeñas y medianas empresas en esta modalidad (Bentolila *et al.*, 2020a), el desajuste entre la oferta y la formación impartida con las necesidades del mercado laboral (Martín Artiles *et al.*, 2018), la falta de responsabilidad de las administraciones autonómicas (Marhuenda-Fluixà *et al.*, 2017), el escaso reconocimiento del profesorado implicado (Pozo-Llorente y Poza Vilches, 2020), la insuficiente coordinación entre el centro educativo y la empresa (Virgós-Sánchez *et al.*, 2022), la escasez de recursos materiales y humanos (de Benito, 2017) y la insuficiente intervención orientadora que ayude a los jóvenes a tomar decisiones bien informadas sobre las distintas opciones académicas y laborales (Echeverría y Martínez, 2018).

Considerando estas limitaciones, se considera necesario un proceso de transformación del actual sistema español de FPD, algo que se está llevando a cabo con la reciente aprobación de la Ley Orgánica e Integración de la Formación Profesional.

2.1. Caracterización de la Formación Profesional española como dual desde aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional

Con la actual la Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional se apuesta por el establecimiento de un único sistema de FP que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las demandas laborales de las empresas y de la economía actual. En este sentido, la nueva estructura de FP estará constituida por un conjunto ordenado de cinco grados que permitan la gradación del alumnado que opte por la vía profesional, siendo el Grado A la Acreditación parcial de competencias, el Grado B la Certificado de Competencia Profesional, el Grado C la Certificado Profesional, el Grado D los Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior y el Grado E los Cursos de especialización. Toda la oferta en ciclos formativos tendrá carácter dual y los Grados C, D y E se dividirán en dos tipos: FPD general y FPD intensiva.

El periodo de estancia en la empresa es otro de los cambios que incluye esta nueva ley. De esta forma, el alumnado tendrá un periodo de estancia en la empresa entre el 25 %

y el 35 % en la FPD general y un mínimo del 35 % en la FPD intensiva frente al 20 % de horas que incluía el periodo de FCT de la modalidad tradicional de FP.

Por otro lado, con el objetivo de consolidar la FPD como un modelo educativo de éxito y calidad, esta misma ley incluye como novedad la remuneración de la actividad laboral del alumnado que se encuentre matriculado en el régimen dual intensivo o en alternancia mediante becas otorgadas por las empresas participantes, o a través de contratos de formación y aprendizaje. Asimismo, en Andalucía, a partir de la publicación de la Orden de 18 de enero de 2021, la compensación económica también pasa a ser un requisito de obligado cumplimiento para la totalidad de los proyectos nuevos de FPD y para el 50 % de los proyectos renovados.

Para facilitar la remuneración del alumnado y fomentar una mayor implicación de las empresas en la modalidad dual, la Junta de Andalucía incluye la posibilidad de que la empresa colaboradora pueda becar al alumnado durante su estancia formativa. No obstante, a pesar de los esfuerzos empleados por la Junta de Andalucía para fomentar la compensación del alumnado participante en FPD, y dado que el entorno económico español está compuesto, en su mayoría, por pequeñas y medianas empresas, la remuneración del alumnado matriculado en esta modalidad es algo no garantizado debido a la limitación de recursos de este tipo de compañías. En consecuencia, debería aplicarse un sistema de incentivos y bonificaciones destinado a las PYMES para evitar una disminución en la participación de las empresas andaluzas en esta modalidad (Cámara de Comercio de España, 2021).

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo una metodología de carácter cualitativo basada en el estudio de casos. Esto nos permite, tal y como señala Stake (1998), «el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p. 102), así como hallar diferencias y similitudes entre distintos casos y contextos (Coller, 2005).

En este sentido, llevar a cabo un estudio comparado entre estos sistemas de FP (tradicional y dual) no solo nos permite señalar las diferencias y similitudes entre ambos o, en todo caso, yuxtaponerlos, ni primar únicamente las repercusiones fácticas básicas en las innovaciones institucionales de una política «transferible» a nuestro país. La comparación de ambas modalidades nos permite profundizar en esta perspectiva para establecer un acercamiento a la realidad de cómo se está desarrollando la modalidad dual, tras diez años de implementación, en Andalucía.

3.1. Descripción de los casos

Los dos casos seleccionados representan las dos modalidades de FP en las que pueden impartirse los ciclos formativos en Andalucía: centros educativos que imparten FP en modalidad dual y centros educativos que imparten FP en modalidad no dual.

Al respecto, se expone la estructura organizacional de dos tipos instituciones que hemos considerado convertir en casos de estudio, por tener cada una de las instituciones estructuras de organización distintas:

- Caso 1: centros educativos que imparten FP en modalidad no dual. En los ciclos formativos en modalidad no dual la formación se realiza primero en el centro formativo y, una vez completada, el alumnado pasa a realizar sus prácticas de FCT en la empresa (20 % de las horas del ciclo formativo).
- Caso 2: centros educativos que imparten FP en modalidad dual. En los ciclos formativos en modalidad dual la teoría y la práctica se combinan, de forma que el estudiante alterna entre la empresa y el centro educativo (el tiempo de formación en empresas es de un mínimo del 35 % de las horas del ciclo).

3.2. Selección de los casos

La estrategia de selección de los casos requiere una atención importante, en tanto que las decisiones relacionadas con esta selección repercuten de forma significativa en el posterior análisis de los datos y en el proceso de síntesis (Goodrick, 2014). En este sentido, los casos incluidos en el presente estudio no han sido seleccionados porque parezcan fácilmente asequibles o adecuados para la investigación, sino que esta elección se ha llevado a cabo tras una fase previa de revisión de la literatura y de análisis de los documentos legales, de datos y de cifras relacionados con la FPD a nivel nacional y autonómico.

La selección de centros educativos se llevó a cabo realizando, en primer lugar, un mapeo de todos los centros educativos andaluces que imparten el ciclo formativo de Educación Infantil en modalidad dual y no dual en Andalucía. A partir de este listado, se estableció el contacto con los centros educativos, teniendo en cuenta que los centros seleccionados nos ofreciesen la posibilidad de entrevistar a cada uno de los actores implicados en la FP, así como el acceso a entrevistar a empresas colaboradoras.

Además, se ha considerado que los centros educativos que imparten modalidad dual participen en la FPD desde sus inicios en Andalucía para que su experiencia sea lo más amplia posible. Es por ello que los tres centros educativos seleccionados y que imparten modalidad dual han participado en la FPD desde la fase de aplicación de estos proyectos en Andalucía (2015-2020) e, incluso, uno de ellos, desde la fase experimental (2013-2015).

3.3. Instrumentos de recogida de datos

La técnica que se ha utilizado para la recogida de datos de este estudio ha sido el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, dada su versatilidad y posibilidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de la persona entrevistada (Valles, 1999), entendida como sujeto de información acerca del tema a investigar (Flick, 2012; Kvale, 2015).

En el momento de entrevistar no se ha seguido un listado estricto de preguntas, sino que se han planteado previamente un tipo de preguntas clasificadas por bloques temáticos (véase tablas 1 y 2) que permitían un diálogo más abierto con la persona entrevistada (Flick, 2007).

Tabla 1.

Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con profesionales

Bloque	Descripción
Bloque 1. Educación - centros educativos	Integración de la FP/FPD en el resto de la oferta del centro, selección y perfiles del alumnado, incentivos, demandas, evaluación, transiciones dentro del sistema educativo.
Bloque 2. Mercado laboral - empresa	Formación del aprendiz, participación, demandas, retos, oportunidades, transiciones al mercado laboral.
Bloque 3. Gobernanza	Actores implicados, coordinación empresa centro, demandas del mercado laboral.
Bloque 4. Valoración de la implementación y desarrollo de la FPD	Valoración de la implementación y desarrollo de la FPD: desarrollo, ventajas respecto a otras FP, retos, desafíos.
Bloque 5. Modelos internacionales	Transferencia de políticas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con alumnado

Bloque	Descripción
Bloque 1. Trayectoria educativa previa a la FP/FPD	Experiencia, satisfacción, rendimiento, profesorado.
Bloque 2. Transiciones educativas previas a la FP/FPD	Decisiones, resultados, actores.
Bloque 3. Aprendizajes no formales o informales	Experiencia laboral previa, aprendizajes ajenos al sistema educativo, habilidades.
Bloque 4. Transición a la FPD	Decisión, alternativas, proceso de selección, expectativas.
Bloque 5. Experiencia durante la FP/FPD	Satisfacción, expectativas, aprendizaje, profesorado, compañeros, centro educativo, evaluación, empresa y tutor de empresa.
Bloque 6. Ventajas, retos y desafíos de la FPD	Fortalezas y aspectos a mejorar.
Bloque 7. Transiciones tras la FP/FPD	Educación y empleo.
Bloque 8. Perspectivas de futuro	Proyecciones.

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo la selección de los actores entrevistados, en un primer momento, se estableció contacto con el equipo directivo de varios centros educativos incluidos en nuestro listado. Tras la aceptación de participación de cada uno de los centros educativos seleccionados (dos de modalidad tradicional y tres de modalidad dual), se realizó una entrevista inicial con personal responsable de la FPD o FCT de cada uno de los centros. A partir de estas entrevistas, se accedió al resto de participantes a través de contactos ofrecidos por los propios actores que habían sido entrevistados previamente. Asimismo, para la selección del alumnado, y evitando así la realización de un seguimiento del mismo conjunto de alumnos/as, se ha incluido alumnado de primer y segundo curso de FP, permitiendo así el análisis de la evolución en las percepciones del alumnado a lo largo de su formación.

Las siguientes tablas recogen el número de entrevistas realizadas en cada uno de los casos (Tabla 3), así como el listado y el identificador de cada uno de los alumnos/as y profesionales que han sido entrevistados (Tabla 4). Es importante aclarar que la asimetría relacionada con el número de entrevistas realizadas a los distintos perfiles dentro de cada caso, así como la reducida participación de empresas dentro del caso de la modalidad dual, es debida a la oposición de varios de los contactos ofrecidos a participar en la realización de las entrevistas.

Tabla 3.
Entrevistas realizadas

Centros educativos que imparten FP en modalidad dual		Centros educativos que imparten FP en modalidad no dual
Nº centros	3	2
Entrevistas		
Personal docente	4	6
Alumnado	3	7
Empresarios/ y tutores/as laborales	2	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.
Entrevistas realizadas

Centro	Cargo	Sexo	Modalidad	Identificación
C1	Director	H	FPT	C1_D_H_T
C1	Tutor FCT	H	FPT	C1_TC_H_T
C1	Alumna	M	FPT	C1_A_M_T
C1	Alumno	H	FPT	C1_A_H_T
C1	Empresaria	M	FPT	C1_E_M_T
C2	Director	H	FPD	C2_D_H_D
C2	Coordinadora FPD	M	FPD	C2_C_M_D
C2	Alumna	M	FPD	C2_A_M_D
C2	Alumno	H	FPD	C2_A_H_D
C2	Empresaria	M	FPD	C2_E_M_D
C2	Empresario	H	FPD	C2_E_H_D
C2	Tutora laboral	M	FPD	C2_TL_M_D
C3	Director	H	FPT	C3_D_H_T
C3	Coordinadora FCT	M	FPT	C3_C_M_T
C3	Alumno	H	FPT	C3_A_H_T
C3	Empresaria	M	FPT	C3_E_M_T
C4	Coordinadora FPD	M	FPD	C4_C_M_D
C4	Tutora FPD	M	FPD	C4_TC_M_D
C4	Alumno	H	FPD	C4_A_H_D
C4	Alumna	M	FPD	C4_A1_M_D
C4	Alumna	M	FPD	C4_A2_M_D
C5	Coordinadora FPD	M	FPD	C5_C_M_D
C5	Tutora FPD	M	FPD	C5_TC_M_D
C5	Alumna	M	FPD	C5_A1_M_D
C5	Alumna	M	FPD	C5_A2_M_D
C5	Empresaria	M	FPD	C5_E1_M_D
C5	Empresaria	M	FPD	C5_E2_M_D

Fuente: Elaboración propia

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se ha desarrollado a través del software NVIVO (v.12), siguiendo las fases de análisis de Braun y Clarke (2012).

En primer lugar, conservando íntegramente el discurso de los sujetos, se ha llevado a cabo la transcripción de las entrevistas realizadas a formato texto. A continuación, se ha elaborado una generación de códigos a partir de los elementos teóricos que fundamentan esta investigación. Estos códigos se agruparon, inicialmente, en tres familias diferenciadas que han sido desgranadas atendiendo a los objetivos del estudio y al marco teórico de referencia: 1. Desarrollo de la FP en modalidad dual o tradicional en el entorno educativo, 2. Desarrollo de la FP en modalidad dual o tradicional en el entorno laboral y 3. Posibilidades de inserción laboral en la FPD y ventajas en cuanto a la modalidad tradicional.

A medida que se codificaron las primeras entrevistas y nos introducimos en los datos de la investigación, estos códigos han sido desarrollados y refinados con la intención de especificar algunas cuestiones referidas por los informantes como relevantes y que no habíamos considerado ni incluido en un inicio.

Una vez establecidos todos los códigos, han sido combinados e interpretados para generar categorías generales que representasen con precisión todos los datos para la creación de la perspectiva teórica general. Para finalizar, se ha redactado el presente

documento en el que se incluyen las categorías finales y, en cada una de ellas, se describen las limitaciones y/o potencialidades que ofrece a los jóvenes la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía. Asimismo, se han presentado fragmentos de diálogo relacionados con cada categoría en apoyo de una descripción más detallada de los resultados.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación se organizan en cinco categorías de análisis (véase tabla 5).

Tabla 5.
Categorías de análisis

Categorías
Criterios de selección para el alumnado de FPD
Formación en el contexto educativo
Formación en el contexto empresarial
Remuneración del alumnado
Posibilidades de inserción laboral

Fuente: Elaboración propia

4.1. Criterios de selección para el alumnado de FPD

Los centros educativos andaluces pueden impartir en modalidad dual cualquiera de sus ciclos formativos de FP Básica, de Grado Medio y de Grado Superior. Para ello, tal y como se establece en la Orden de 18 de enero de 2021, deben elaborar y presentar un proyecto de FPD que atienda las condiciones de la convocatoria que se publica anualmente en Andalucía.

No obstante, y considerando que, a pesar de que un ciclo formativo tenga aprobado un proyecto de FPD no implica que oferte la totalidad de sus plazas en dual, los centros educativos establecen ciertos criterios de selección del alumnado para el acceso a esta modalidad.

«Nosotras hacemos una selección del alumnado de dual en función de unos criterios: realización una entrevista personal, realización de un test de idoneidad por parte de la orientadora y la realización de un pequeño informe por parte del equipo educativo en la que se tienen en cuenta las notas del primer trimestre. Después de esto hacemos una baremación y de ahí salen los/las alumnos/as seleccionados/as» (C5_C_M_D).

En la mayoría de centros educativos, se opta por la calificación del estudiantado como el mejor criterio de acceso a la dualidad, ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado mejor preparado como una opción más beneficiosa para su formación (Marhuenda-Fluixá *et al.*, 2017). En este sentido, tal y como manifiestan Fürstenau *et al.* (2014) al existir dos modalidades de FP entendidas como estructuras competidoras (FP tradicional y FPD), y al considerarse que una de ellas ofrece menos perspectivas de

mercado laboral que la otra, «la forma inferior de FP degenera en la oferta de segunda opción, que es desfavorecida por los estudiantes potenciales» (p. 469).

«El alumnado que cursa FPD suele ser alumnado muy competente ya que, como no ofertamos todas las plazas del ciclo en modalidad dual, para acceder a la dualidad, los alumnos y alumnas tienen que pasar por unos criterios de selección: notas académicas, una entrevista con la coordinadora de FPD para seleccionar los perfiles más actitudinales y una entrevista con la empresa» (C2_D_H_D).

Por esta razón, es posible encontrar patrones recurrentes en el perfil del alumnado que cursa FPD y desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP. Dependiendo de si el alumnado está matriculado en modalidad dual o tradicional, se considera mejor o peor preparado para desenvolverse en la empresa, reforzando así la idea de que el alumnado que cursa FPD es mucho más competente en el centro de trabajo con respecto al alumnado que únicamente cursa FCT.

«El problema de la FP normal es que tienen muy poca parte práctica. Yo tengo alumnado en prácticas de FCT y puedo asegurarte que está más pegado que el alumnado de dual... le cuesta muchísimo más desenvolverse en el centro de trabajo» (C3_E_M_T).

4.2. Formación en el contexto educativo

Atendiendo a las respuestas de alumnado perteneciente al centro educativo que no imparte la totalidad de sus plazas en dual, aseguran que la formación teórica impartida para el alumnado matriculado en modalidad tradicional del ciclo formativo que cursa es similar a la desarrollada para el alumnado de FPD.

«Las asignaturas que compartimos con los/as compañeros/as que no son de dual sí se imparten de la misma forma, hacemos lo mismo...» (C5_A1_M_D).

Sin embargo, en cuanto a las actividades planteadas para el alumnado de FPD, sí parecen ser muy distintas a las que desarrollan los/as alumnos/as que cursan el ciclo formativo en modalidad tradicional, lo que genera cierta rivalidad y diferencias entre el propio estudiantado.

«[...] en los módulos que nosotros desarrollamos en la empresa y ellos/as en el centro educativo, obviamente, no hacemos lo mismo. Los/as profesores/as sí nos mandan actividades, pero nunca son las mismas que las que ellos/as hacen en clase» (C5_A1_M_D).

«[...] esto, muchas veces, genera competitividad entre el alumnado de modalidad tradicional y nosotros/as, los de dual, porque piensan que nosotros hacemos menos actividades que ellos en teoría o que las nuestras son mucho más fáciles» (C5_A2_M_D).

La coordinadora del ciclo formativo, en cambio, asegura que las actividades planteadas en los módulos duales son muy similares a las que desarrolla el alumnado de modalidad tradicional, con la diferencia de que el alumnado de dual, al desarrollar ciertos módulos teóricos en la empresa y no en el centro educativo, tiene que realizar ciertas

actividades teóricas de forma online a través de una plataforma, lo que requiere que este último sea más independiente y maduro a la hora de adquirir ciertos contenidos.

«[...] se le va haciendo también un seguimiento de actividades a través de una plataforma. Estas actividades son muy similares a las que el alumnado de modalidad tradicional desarrolla en el aula, lo que pasa es que todo esto requiere que el alumnado de dual sean personas mucho más independientes a la hora de trabajar» (C5_C_M_D).

En este sentido, se puede afirmar que el alumnado de FPD nunca va a estar en desventaja, en cuanto a la adquisición de contenidos teóricos, con respecto al alumnado de FP tradicional porque, gracias a los recursos tecnológicos de los que disponemos actualmente, «que eliminan las barreras de tiempo y espacio en el desarrollo del aprendizaje» (Díaz Levicoy, 2014, p. 48), el alumnado de modalidad dual puede compensar la reducción de horas teóricas que se imparten en el centro educativo.

«Actualmente, con los recursos tecnológicos de los que disponemos, se puede compensar ese menor número horas de teoría que recibe el alumnado de dual. Es decir, el alumnado de dual no se va a ver perjudicado por ese motivo con respecto al alumnado de modalidad tradicional» (C1_D_H_T).

4.3. Formación en el contexto empresarial

Hasta ahora, en cuanto al establecimiento y seguimiento de actividades y el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado de FPD, no parece haber un cambio significativo más allá del prolongado número de horas que el alumnado pasa en la empresa con respecto a lo que ya se venía desarrollando en la FCT.

Por esta razón, tal y como afirman Carrasco *et al.* (2021), si las empresas siguen sin asumir el papel protagonista que le corresponde en la formación del alumnado de FPD y los tutores laborales no desempeñan su papel de apoyo y guía del alumnado para que el aprendiz no se encuentre nunca solo o desatendido, el proceso formativo de FPD en la empresa será considerada como una FCT extendida o prolongada que complementa al sistema de FP existente pero no logra sustituirlo (Marhuenda-Fluixá *et al.*, 2019).

«Si queremos FPD, tiene que estar bien planificada, debe de haber un grupo de gente que se comprometa desde la empresa a formarse en determinados aspectos... porque tenemos que tener muchísima coordinación y, si ya es difícil esa coordinación en tres meses de FCT... imagínate durante dos años de dual...» (C3_C_M_T).

Asimismo, un enfoque inadecuado, por parte de los tutores laborales, de las funciones del aprendiz dentro de la empresa colaboradora, puede dar lugar a que la empresa use la FPD como una estrategia para obtener mano de obra barata (Pineda-Herrero, *et al.*, 2019).

«[...] es verdad que las han explotado... no me gusta hablar así de las empresas porque, además, yo he sido empresaria pero... es que se han aprovechado de ellas... entonces tuvimos que darles un toque de atención... llamamos a la empresa y dijimos mira, son alumnas, están en formación... no le puedes pedir las mismas tareas que a un trabajador de tu plantilla...» (C4_C_M_D).

Este aprovechamiento por parte de las empresas, parece ser más recurrente en las empresas privadas que en las empresas públicas. Así podemos constatarlo atendiendo a los testimonios de una de las coordinadoras de FPD, alumnado e, incluso, una de las gerentes de las empresas participantes.

«El aprovechamiento del alumnado por parte de las empresas ocurre en empresas privadas porque las públicas sí que tienen muchos recursos y tienen mucho personal... entonces no necesitan tanto apoyo...» (C4_C_M_D).

«Yo he estado en dos empresas, una pública y la otra privada y, la verdad, es que me ha gustado más la pública... desde el principio me he sentido como una más y siempre me han incluido en todo, en cambio, no puedo decir que en la privada haya sido así... (C5_A2_M_D).

En este sentido, como aseguran Caballero *et al.* (2018), es fundamental enfatizar a las empresas, tanto a las públicas como a las privadas, cuál es el papel del aprendiz en su proceso formativo dentro de esta, algo que desde la coordinación de la FPD de los centros educativos se está llevando a cabo.

«Nosotros mismos tenemos el error de decir prácticas y es que la dual no son prácticas, es formación en alternancia... son alumnado que se está formando y eso les tiene que quedar clarísimo a las empresas... yo siempre les insisto en que el alumnado de dual se está formando, que no sabe, que necesita que se le ayude y que hay cosas que nosotros en el centro educativo no podemos hacer y que la empresa si le puede enseñar... y lo recalco mucho» (C4_TC_M_D).

4.4. Remuneración del alumnado de FPD

En el momento en el que los responsables de los centros educativos y empresas colaboradoras empiezan a ser informados sobre la remuneración del alumnado de FPD como requisito obligatorio, además de observarse un rechazo de colaboración por parte de las empresas, se perciben distintas opiniones por parte de los responsables de la modalidad dual respecto a esta novedad.

Por un lado, encontramos relatos que defienden que la remuneración aporta ventajas significativas a los actores que participan en el desarrollo de la FPD, entre las que cabe reseñar:

1. Que con la remuneración obligatoria del alumnado de FPD las empresas colaboradoras tomarán mayor consideración del proceso de formación de los aprendices en la empresa al tener que remunerarlos por la productividad generada durante su periodo de aprendizaje.

«Como aspecto positivo de esta remuneración, y que la junta destaca en sus informes, es que la remuneración al alumnado hace que las empresas se tomen más en serio lo que es la FPD porque les repercute directamente cuando un alumno/a está trabajando en su empresa» (C2_D_H_D).

2. Que se reforzará el vínculo entre el alumno/a y la empresa, lo que generará una mayor probabilidad de que el alumnado sea contratado al finalizar su formación.

«El tema de la remuneración del alumnado que se está formando me parece muy beneficiosa, dado que está desarrollando un trabajo para establecer una relación con la empresa que se puede ir fortaleciendo a base de años, favoreciendo así la inclusión laboral del alumnado» (C3_D_H_T).

Por otro lado, entre los testimonios de los mismos actores, se encuentran relatos de responsables de la FPD en el centro formativo, empresarios/as y alumnado que consideran que la remuneración de los aprendices de FPD no es un proceso que deba llevarse a cabo. Los motivos que presentan para justificar esta afirmación son, en mayor medida:

1. Que la alternancia es un periodo que forma parte de la titulación y, por ello, es suficiente con la oportunidad que las empresas brindan al alumnado para poder formarse.

«Yo pienso que esa formación práctica es una formación que forma parte de la titulación, entonces... tampoco tiene porqué ser pagada... piensa que te están dando la oportunidad de formarte con empresas que te está abriendo las puertas para aprender a nivel práctico... y que hay gente que paga por formarse...» (C2_E_M_D).

2. Que la productividad del aprendiz es nula en numerosas ocasiones y acoger al alumnado de FPD puede ser, incluso, costoso para la empresa.

«Yo, personalmente, opino que la remuneración del alumnado de dual es algo costoso para la empresa. No debemos olvidarnos que estamos en un proceso formativo donde la productividad de esta persona en prácticas, en algunos casos, es nula. Además, tú tienes que invertir el tiempo del personal de tu empresa en formar a este alumnado en prácticas» (C2_E_H_D).

3. Que la incorporación del alumnado de FPD a la empresa no va a suponer el reemplazo de ningún puesto de trabajo. Además, la empresa tiene que destinar a uno de sus trabajadores/as para que supervise el trabajo del aprendiz, lo que supone que, en ocasiones, este último tenga que descuidar sus funciones como trabajador/a.

«Entiendo que pudiesen becar empresas que suplen puestos de trabajo con el alumnado en prácticas de FPD, pero es que mis alumnos/as jamás se quedan solos con un grupo de niños y niñas y jamás cumplen funciones que podría hacer otro trabajador otra trabajadora [...] entonces, que ahora les suponga, además, un gasto... pues es algo que no entiendo...» (C4_C_M_D).

4. Que el perfil del alumnado de FPD en Andalucía, sobre todo en el primer curso, no es destacado a cuanto a nivel de maduración y responsabilidad como para ser remunerado.

«Yo creo que tampoco es algo tan necesario remunerar al alumnado y mucho menos en el primer año... si, a lo mejor fuese en las prácticas del segundo año cuando ya vas a terminar, pues bueno... a lo mejor ya te lo estás tomando más en serio al ser el segundo año, pero en el primero...» (C4_A_H_D).

En el mismo sentido, algunas de las personas entrevistadas también consideran que el tejido productivo de Andalucía no es el adecuado para llevar a cabo una FPD en la que remunerar al alumnado sea requisito de obligado cumplimiento. Andalucía es la tercera región española con mayor número de pymes. En las pequeñas empresas, el costo/beneficio de formación del alumnado es equilibrado si utilizan al aprendiz como sustituto de los trabajadores por un salario inexistente o mucho menor. No obstante, si el alumnado no participa en el proceso de producción regular de la empresa, al no contar las pymes con departamentos de gestión de recursos humanos y carecer «de estructuras acordes y del tiempo necesario para los trámites formales y para la división de tareas que acompañan al proceso» (Echeverría y Martínez, 2018, p. 191), no pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa (Protsch y Solga, 2015).

«La mayoría de las empresas son pymes y autónomos que no se van a parar a facilitarte ese favor de, además, reembolsar un dinero, sin saber en qué le va a beneficiar fiscalmente esta ayuda» (C2_D_H_D).

Asimismo, y dado que las empresas y organismos de carácter público quedan exentos de la obligación de compensar al alumnado participante en proyectos de FPD de nueva presentación, tal y como se recoge en el Dispongo decimoséptimo de la Orden del 18 de enero de 2021, responsables de empresas privadas denuncian el privilegio que esto supone para las empresas públicas y la dificultad de participación que supone para las empresas privadas.

«Me parece que esto está muy mal planteado porque a las empresas privadas se nos está excluyendo de colaborar con las prácticas de la FPD... Yo no puedo pagar a un/a alumno/a en prácticas porque este alumno/a no puede estar solo... tiene que tener a alguien que lo tutorice... precisamente porque está en formación... y eso me supondría pagar dos sueldos, ¿qué ventaja obtengo yo?» (C5_E1_M_D).

En este sentido, es importante considerar que, tal y como afirman Wolter y Mühlemann (2015), este rechazo de participación será persistente, por parte de las empresas privadas, hasta que no se les pueda demostrar que su participación en la modalidad dual podrá reportarles beneficios netos en un plazo relativamente corto. De este modo, es fundamental incentivar la participación de las mismas en los nuevos proyectos de FPD (Cedefop, 2022) a través de una labor de información y asesoramiento sobre las bonificaciones y requisitos que deben cumplir para remunerar al alumnado de FPD (Cámara de comercio, 2021) y a partir de mecanismos de apoyo y acompañamiento para las pymes (García Viña, 2020).

4.5. Posibilidades de inserción laboral

Los relatos de los distintos actores entrevistados coinciden con el estudio que realizan Bentolila *et al.* (2020b), afirmando que alumnado de FPD presenta más posibilidades de inserción laboral frente al alumnado que cursa FP tradicional. Esta ventaja es debida a que, tal y como también afirman Escarbajal *et al.* (2021), al pasar un mayor número de horas en la empresa, el proceso de aprendizaje del alumnado de FPD es más profundo y específico, por lo que la empresa formadora tiene un conocimiento mayor sobre el perfil profesional y las habilidades laborales que posee.

«En mi caso, por ejemplo, acabo de contratar a una chica que el año pasado hizo sus prácticas de FPD en nuestro centro. Era muy buena y... a la hora de tirar de currículos, obviamente, pensé en ella porque la conozco, sé cómo trabaja, sus capacidades...» (C2_E_M_D).

No obstante, y a pesar de existir una mayor ventaja en cuanto a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD, es importante tener en cuenta ciertos aspectos que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad de este alumnado:

1. Que el alumno que cursa su periodo de formación en el centro de trabajo tenga un perfil interesante que le permita acceder a ese puesto laboral.

«Entonces, que el personal de la empresa tenga más datos del alumno/a porque curse dos años en prácticas en lugar de tres meses, otorga una mayor ventaja competitiva al alumnado de dual a la hora de insertarse en el mundo laboral, siempre y cuando esa persona tenga un perfil interesante para acceder al puesto de trabajo» (C1_TC_H_T).

2. Que, tanto la empresa formadora de FPD como cualquier otra, si el alumno/a decide cambiar de empresa a la hora de entregar su curriculum, conozca la modalidad dual y las ventajas que esta aporta.

«Es necesario hacerles entender a las empresas la necesidad de tener trabajadores formados y bien formados en sus empresas para que conozcan y valoren mucho más la FPD y aumente el porcentaje de inserción laboral del alumnado de FPD» (C5_TC_M_D).

«Cuando hablamos de incluir la modalidad dual en un curriculum para buscar empleo, creo que eso es algo que, en la actualidad, aún no es significativo... más que nada porque, como he comentado anteriormente, las empresas no conocen todavía lo que es la modalidad dual y las ventajas que tiene» (C4_TC_M_D).

3. Que la contratación del alumnado de FPD, no siempre es en el mismo momento en el que se titula o en el mismo centro de trabajo en el que realicen su periodo de formación.

«También es cierto que en todas las escuelas infantiles de nuestra localidad hay gente de nuestro centro trabajando porque, en el momento en el que se queda un puesto de trabajo libre, llaman a nuestro alumnado porque ya los conocen... sobre todo desde que impartimos el ciclo en modalidad dual. También es cierto que son pocos los que se quedan a trabajar en el instante... tiene que dar la casualidad de que en el centro se quede una plaza libre» (C2_C_M_D).

4. Que la contratación que se lleva a cabo, en numerosas ocasiones, es por tiempo limitado y con contratos temporales para cubrir alguna baja o para llevar a cabo alguna sustitución.

«Estamos viendo que a algunos/as alumnos/as sí que los contratan después de finalizar el periodo de FCT pero, sí que es cierto, que es para un tiempo limitado como para cubrir bajas o puestos temporales... No sé si será en esta zona o en general...» (C4_TC_M_D).

5. Que el prolongado número de horas que el alumnado de FPD pasa en la empresa también contribuye a un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de la misma y, por tanto, puede aportar, además de una mayor posibilidad de inserción, una perspectiva de cómo el alumnado puede emprender.

«También, en el caso que quisiera emprender, la dual me ha dado una perspectiva de cómo se pueden hacer las cosas porque ves de cerca las necesidades de mercado... Entonces, tampoco descarto la opción de emprender porque, como ya te he comentado antes, el pasar tanto tiempo en la empresa me ha hecho detectar ciertas necesidades del mercado laboral» (C4_A1_M_D).

5. Conclusiones

Considerando todo lo expuesto y atendiendo a los objetivos propuestos, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la FPD es una alternativa válida a la FP tradicional que se venía desarrollando hasta el momento de su implementación. No obstante, el éxito en el desarrollo de esta modalidad en la comunidad autónoma de Andalucía dependerá, entre otras cuestiones, de que se otorguen a las empresas los incentivos necesarios para fomentar su participación en la FPD, de que la empresa asuma un papel protagonista en el desarrollo de la alternancia y de que los tutores laborales enfoquen de forma adecuada las funciones del aprendiz en las empresas.

Las empresas tienen que diferenciar entre el rol que debe asumir el alumnado de FPD en los centros de trabajo y el papel que desempeña el alumnado de FCT de modalidad tradicional. Es importante insistir en esta diferenciación, en tanto que, muchas de las empresas participantes, empezaron a colaborar con los centros educativos mucho antes de que se desarrollara la FPD. Esta larga trayectoria de colaboración de las empresas con alumnado de FCT ocasiona una confusión del personal responsable de los centros de trabajo. Es por ello que muchos de los tutores y tutoras laborales siguen sin tener en cuenta que el alumnado de FCT ya está formado teóricamente y su deber en la empresa es poner en práctica lo aprendido, mientras que, el alumnado de FPD, debe aprender de forma práctica todos los conocimientos que va aprendiendo en el centro educativo.

Asimismo, es primordial garantizar un alto grado de coordinación entre los centros educativos y las empresas que incentive a estas últimas a ofrecer más plazas de aprendizaje y evite el uso oportunista de utilizar a los aprendices como mano de obra barata (Šćepanović y Artiles, 2020). Para impedir este aprovechamiento por parte de las empresas es imprescindible la remuneración del alumnado de FPD. Por ello, y dado que la normativa andaluza obliga a remunerar alumnado de que cursa modalidad dual pero no establece ningún importe mínimo de beca, es importante evitar que las empresas otorguen al alumnado importes simbólicos como remuneración (Jansen y Pineda-Herrero, 2019).

En cuanto a los criterios de selección para acceder a la modalidad dual es importante reseñar que, dado que algunos centros que imparten ciclos formativos no ofertan la totalidad de sus plazas en FPD, se están estableciendo unos criterios de selección para acceder a la modalidad dual. Estos criterios están ocasionando desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP, en tanto que se está ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado con mejor expediente como la alternativa más beneficiosa para su formación. Para eliminar este debate en cuanto a la calidad de la formación que

recibe el alumnado de FPD respecto al alumnado que cursa FP en modalidad tradicional, sería conveniente plantear los proyectos de FPD para el grupo completo del ciclo formativo y ofrecer así igualdad de oportunidades en la formación recibida por el alumnado (de Benito, 2017).

En relación a las posibilidades de inserción laboral que ofrece la FPD, se evidencia que el prolongado número de horas de actividad que el alumnado de FPD pasa en la empresa adscrita permiten que el empresario tenga un mayor conocimiento de las habilidades profesionales que posee el aprendiz (Martín Rivera, 2016) y, en consecuencia, este último presente una mayor probabilidad de obtener un contrato laboral que el alumnado matriculado en FP ordinaria. No obstante, a pesar de todo lo descrito, dado que las empresas privadas son el único espacio en el que el alumnado del CFGS de Educación Infantil puede tener oportunidad de contratación directa sin necesidad de superar una oposición para acceder al empleo, como ocurre con las empresas públicas, las oportunidades laborales del alumnado de FPD se están reduciendo de forma considerable en los dos últimos cursos académicos.

De igual modo, es importante tener en cuenta que la actual normativa andaluza establece que, en los nuevos proyectos presentados, las empresas están obligadas a remunerar a la totalidad de los puestos formativos y, al menos, al 50 % del total en el caso de proyectos renovados, exceptuando las empresas u organismos de carácter público. A tal efecto, muchas empresas privadas están renunciando a la posibilidad de seguir colaborando en la FPD debido a la desinformación en cuanto a los costes procedentes de la contratación del o la aprendiz, lo que se traduce en una reducción de los puestos formativos ofertados para la FPD en las empresas privadas, disminuyendo así las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa esta modalidad. En este sentido, para incrementar la colaboración de las empresas privadas en el modelo de FPD, tal y como establece la Cámara de Comercio de España (2021), se hace imprescindible la necesidad de realizar un trabajo de orientación y asesoramiento a las empresas sobre las bonificaciones y requisitos que deben cumplir para remunerar al alumnado de FPD mediante una beca formativa o a través de los contratos de formación y aprendizaje.

A la luz de lo expuesto, el presente estudio supone el punto de partida para seguir investigando sobre la implementación de la modalidad dual en los Ciclos Formativos de Grado Superior en Andalucía, así como en otras comunidades autónomas del estado español. La investigación se ha centrado en el contraste de la visión de los actores participantes en la FPD andaluza con actores que imparten el mismo ciclo formativo en modalidad no dual para conocer, en qué medida, la implementación de la FPD en Andalucía está logrando una mejora de la calidad del sistema de FP. Sin embargo, en futuras investigaciones, con el fin de indagar en profundidad sobre el fenómeno estudiado, sería oportuno contrastar las opiniones de actores entrevistados con las de otros agentes implicados en el desarrollo de la FPD (asociaciones empresariales, fundaciones o instituciones comprometidas con la FPD en España y Andalucía).

6. Referencias bibliográficas

Batliner, R. (2014). Adapting the dual system of vocational education and learning. En Maurer, M.; Gonon, Ph. (Eds.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development* (pp. 285-302). Peter Lang.

- Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2020a). ¿Qué empresas participan en la Formación Profesional Dual? *Papeles de Economía Española*, 166, 94-104.
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2020b). Does dual vocational education pay off? *Work in progress*.
- Braun, V. Y Clarke, V. (2012). Análisis temático. En H. Cooper (Ed.), *Manual APA de métodos de investigación en psicología* (pp. 57–71). APA Handbooks in Psychology Series.
- Caballero, M.A., García, C. y Lozano, P. (2018). *Claves de la Formación Profesional Dual para centros educativos*. Fundación Bertelsmann.
- Cámara de Comercio de España (2021). *Informe de la Cámara Oficial de Comercio, Industria, Servicios y Navegación de España con motivo del trámite de audiencia e información pública sobre el Anteproyecto de ley orgánica e integración de la Formación Profesional*. Cámara de Comercio de España.
- Carrasco, A., Colombo, C., De Benito, I. y Salvans, G. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. Fundación Bertelsmann. y Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Catterall, J., Davis, J. y Yang, D. (2014). Facilitating the learning journey from vocational education and training to higher education. *Higher Education Research & Development*. 33(2), 242-255. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832156>
- Cedefop (2012). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2022). *Vocational education and training in Europe - Spain: system description* [Recuperado de: Cedefop ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u2>
- Cruz Gómez, I., Molina, Ó., Verd, J.M., Palauskaite, E., Dumcius, R., Venckute, M., Patrini, V. y Vacas-Soriano, C. (2019). *Labour market segmentation: Piloting new empirical and policy analyses*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coller, X (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Económico y Social de España (2023). *Informe la Formación Dual en España: situación y perspectivas*. Colección informes.
- De Benito, I. (2017). Andalucía y su apuesta por la FP Dual. *Revista AOSMA*, 24, 18-22.
- Díaz Levicoy, D. (2014). TIC en Educación Superior: ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología*, 4, 44-50.

- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Estrategias de mejora en la implantación de la Formación Profesional Dual en España. *Ekonomiaz*, 94, 179-203.
- Escarbajal, A., Navarro, J. y López, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, 7, 39-56.
- Euler, D. (2021). *El sistema dual en Alemania ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Fundación Bertelsmann.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fürstenau B., Pilz, M. y Gonon, P (2014). The Dual System of Vocational Education and Training in Germany – What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions. En S. Billett (Ed.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. (pp. 427-481). Springer.
- García Viña, J. (2019). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, 443, 23-63.
- Goodrick, D. (2014). *Síntesis metodológica n.º 9: Estudios de caso comparativos*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Grande, M. (2013). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la Educación*, 16, 373-386.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20. <https://doi.org/10.17345/ri017.7-20>
- Homs, O. (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030*. CaixaBank Dualiza.
- INE (2023). *Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma. Menores de 25 años. Segundo trimestre de 2023*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247>
- Jato, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Estel.
- Jansen, A. y Pineda-Herrero, P. (2019). *La formación profesional dual en Cataluña desde el punto de vista empresarial*. Fundación Bertelsmann y Generalitat de Catalunya.
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2016a). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43-63.

- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017), Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema de dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2019). The Implementation of Dual VET in Spain: An Empirical Analysis. En F. Marhuenda-Fluixá, (ed.). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain* (pp. 205-221). Springer.
- Martín Artilles, A., Barrientos, D., Moles Kalt, B. y Lope Peña, A. (2018). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167.
- Martín-Criado, E. (2014). Presentación: la clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 72(2), 367-372.
- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Revista Tempora*, 8, 211- 236. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21965>
- Moreno Mínguez, A. (2019). Lo que no dicen los estudios sobre las transiciones formativas-laborales de los jóvenes. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 6, 95-104. <https://doi.org/10.5565/rev/aiet.86>
- Moreno Mínguez, A. y Sánchez Galán, F.J. (2020). La diversidad de las transiciones juveniles en España desde un análisis socio-demográfico. *Revista Española de Sociología RES*, 29(3, supl. 2), 7-68. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.74>
- Nieto Rojas, P. (2019). Jóvenes no cualificados y acceso al mercado de trabajo ¿Es eficaz el contrato de formación y aprendizaje? *Anuario IET de trabajo y relaciones laborales*, 6, 65-74.
- Pineda-Herrero, P. Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 1-29.
- Pozo-Llorente, M.T. y Poza-Vilches, M.F. (2020). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10(392), 1-24.
- Powell, J.W. y Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 49-68.
- Protsch, P. y Solga, H. (2015). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643>

- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.
- Sanz de Miguel, P., Serra, J.A., Caballero, M. y Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. INVOLVE Project.
- Šćepanović, V. y Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Síntesis, S.A.
- Vázquez-Cano, E., García-Iglesias, A. M. y Holgueras, A. I. (2018). La formación en centros de trabajo para los alumnos de formación profesional inicial. Análisis del funcionamiento y perspectivas de futuro. *Educar*, 54(2), 469-488.
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Lebres-Aires, M. L. (2022). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 103-123.
- Wolter, S.C. y Mühlemann, S. (2015). *La FP Dual en España – ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio*. Fundación Bertelsmann.

2



Estudio comparativo entre universidades públicas y privadas sobre las materias de Educación Plástica ofrecidas en el Grado en Maestro de Educación Infantil

Comparative study between public and private universities on the subjects of plastic education offered on the Early Childhood Education Teaching Degree

M^a del Pilar Aparicio Flores*;
M^a Dolores Díaz Alcaide**;
Rosa Pilar Esteve Faubel***;
José María Esteve Faubel****

DOI: 10.5944/reec.44.2024.36051

Recibido: 9 de noviembre de 2022
Aceptado: 20 de noviembre de 2023

*M^a DEL PILAR APARICIO FLORES: es profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es doctora en investigación educativa y sus estudios de base son de Grado en Maestro en Educación Primaria – mención pedagogía terapéutica- y Técnica Superior en Artes Plásticas y Estilismo de Indumentaria. Su principal línea de investigación va relacionada con el área artística y su relación con variables de carácter psico-educativo. **Datos de contacto:** pilar.aparicio@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-4877>

M^a DOLORES DÍAZ ALCAIDE: es catedrática de escuela universitaria en el Departamento de Educación Artística de la Universidad de Sevilla. Es doctora y licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Su principal línea de estudio se relaciona con las actitudes hacia la educación plástica y variables de carácter artístico-educativo. **Datos de contacto: dolodiaz@us.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6076-0210>

*** ROSA PILAR ESTEVE FAUBEL: es profesora contratada doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es doctora en musicología, diplomada en Profesorado de EGB, Maestra especialista en Música y Pedagogía Terapéutica, licenciada en Filología Hispánica y Filología Valenciana y Grado Medio de piano. Su principal línea de investigación se relaciona con el área artístico-musical y variables educativas. **Datos de contacto:** rosapilar.esteve@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-8859>

**** JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL: es catedrático de universidad en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es doctor en Historia, diplomado en Profesorado de EGB, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Superior de Música por el Conservatorio. Su principal línea de estudio versa sobre el área musical, el folklore y variables educativas. **Datos de contacto:** jm.esteve@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Resumen

La Educación Plástica es una materia que beneficia el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, parece ser que no se tienen en cuenta todas las ventajas que esta área puede desencadenar. Es necesario conocer cuál es el estado de la cuestión de las materias artísticas ofrecidas por las universidades públicas y privadas españolas en el Grado en Maestro de Educación Infantil. Para ello, se analizaron los diferentes planes de estudio de las universidades públicas y privadas españolas, observando que son las universidades privadas las que ofrecen un mayor número de asignaturas obligatorias o básicas de Educación Plástica, a pesar de que las públicas ofrecen una amplitud mayor de diversidad de créditos por asignatura y contenidos impartidos. Se reflexiona sobre la necesidad de aumentar las materias obligatorias y básicas de Educación Plástica en los planes de estudio de los futuros maestros con el fin de beneficiar la calidad docente universitaria, así como la educación futura que impartirán estos universitarios en sus futuras aulas de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Plástica; universidad pública; universidad privada; materia obligatoria; materia básica

Abstract

Plastic Education is a subject that benefits the integral development of children. However, it seems that not considering all the advantages that this area can trigger. It is necessary to know what is the state of play of artistic subjects offered by Spanish public and private universities in the Early Childhood Education Teaching Degree. For this, the different curricula of Spanish public and private universities were analyzed. It was observed that private universities offer a greater number of compulsory or basic subjects of Plastic Education, despite the fact that the public ones offer a greater range of courses, diversity of credits by subject and content taught. We reflect on the need to increase the compulsory and basic subjects of Plastic Education in the study plans of future teachers in order to Benefit the university teaching quality, as well as the future education that these university students will impart in their future Early Childhood Education classrooms.

Keywords: Plastic education; public university, private university; compulsory subject; basic subject

1. Introducción

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS [ONU, 2015]) que propone la ONU para la Agenda 2030, plantea el respaldo de una educación basada en la inclusión, la equidad y la calidad de la misma. Desde este planteamiento, en la actualidad nuestro sistema educativo tiene como objetivo dotar al alumnado de un desarrollo integral, basado en la mejora intelectual, social, física y afectiva (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación [LOMLOE, 2020]). Para ello, se necesitan una serie de herramientas y materias clave que enriquezcan el desarrollo del alumnado.

En este sentido, la Educación Artística, juega un gran papel teniendo en cuenta que el arte, además de ser un medio de apoyo y expresión social y emocional (Bernstein-Engelman *et al.*, 2018; Manrique, 2021), cuenta con beneficios cognitivos y reflexivos para el niño (Shulsky y Kirkwood, 2015), y se trata de una forma de entender el mundo que les rodea (Sakr y Osgood, 2019). De hecho, autores como Eisner (2020) destacan al arte como un área de especial relevancia para un correcto desarrollo de la mente, por su diversidad y variabilidad, lo que permite adoptar «varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas» (Eisner, 2020, p.228).

Sin embargo, pese a las ventajas positivas de las artes hacia el desarrollo íntegro del individuo (Jenson, 2018; Nutbrown, 2013), existen ciertas materias de carácter instrumental que dominan el currículum del alumnado en su educación obligatoria (Pérez-Martín, 2013), dejando rezagadas las materias artísticas, en este caso la plástica, por considerarlas un trabajo poco racional (Pérez-Martín, 2013), basado en la realización de manualidades (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018), por lo que acaban percibiéndose como materias «maría» (Pérez-Martín, 2013), para el entretenimiento y disfrute del alumnado (Gutiérrez-Ajamil, 2020). Esto repercute en un limitado apoyo social, subestimando la materia y considerándola de poca racionalidad, lo que llega a plantear un modelo poco didáctico, en ocasiones, escuchando frases como «haz lo que quieras, todo vale» (Pérez-Martín, 2013, p.13). De ahí, la importancia de cambiar esta percepción de la sociedad actual, incidiendo en las ventajas de la materia (Manrique, 2021; Shulsky y Kirkwood, 2015) y nutriendo a los futuros maestros de contenido pedagógico y herramientas que permitan trabajar la materia como es debido, con un disfrute del alumnado, pero no solo para pasar el tiempo (Esteve-Faubel *et al.*, 2021).

Al hilo de lo argumentado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2018, 2020) vela por cumplir con esta educación de calidad. Concretamente, ya años atrás la Unión Europea (2009), marcándose estrategias de cooperación europea en educación y formación, se inclinaba hacia el beneficio de metodologías pedagógicas más innovadoras que fomentaran la creatividad e implicaran un incremento de la calidad docente universitaria y la mejora de empleo.

A pesar de ello, la Comisión Europea (2017, 2019) en sendos informes, 2017 y 2019, ha puesto de manifiesto que los datos obtenidos en referencia y entre otros a las titulaciones de arte, educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), no cumplen plenamente las estrategias marcadas en el año 2009 (Unión Europea, 2009). En el caso educativo se indica que las universidades, deberían formar a los futuros docentes de una mayor competencia para relacionar la teoría y la práctica estudiada con la realidad del aula y de la institución escolar (González-Alfaya *et al.*, 2019) como uno de los objetivos de mejora.

Como afirma Lindsay (2020) los maestros de Educación Infantil necesitan de la confianza, dominio y las habilidades necesarias para poder ser los guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Si estos carecen del dominio de las artes, se restringe este proceso clave en el aprendizaje de los niños, negándoles el acceso a los distintos lenguajes visuales (Lindsay, 2020).

«La creatividad no es solo suerte, sino es un trabajo duro que se realiza» (Budhi-Cahyani *et al.*, 2019, p.42) y, a su vez, una de las principales tareas a desarrollar por la educación (Lowenfeld, 1960). De ahí, la necesidad de trabajarla desde la primera infancia a través de experiencias sensoriales (Llorent, 2013) y del juego (Budhi-Cahyani *et al.*, 2019).

Cabe tener en cuenta que en la etapa de infantil se debe incidir en la evolución integral del individuo (Jenson, 2018; LOMLOE, 2020), ya que se cuenta con alta neuroplasticidad (Weyandt *et al.*, 2020), y se caracteriza por ser una etapa en la que se dan los primeros aprendizajes del niño.

La estrategia utilizada en estos primeros aprendizajes es la planificación que determina la forma en la que se realizan las actividades o ciertas actuaciones concretas, y la calidad del aprendizaje se puede ver influenciada a través de la estrategia que se utilice (Budhi-Cahyani *et al.*, 2019), y aquí el papel del maestro es decisivo para la calidad del aprendizaje del alumnado (Lindsay, 2020).

En este sentido el trabajo competencial (LOMLOE, 2020) implica la necesidad de fusión intelectual y estética para que un proyecto esté íntegramente completo (Dewey, 1934). Es decir, hay que unir indefectiblemente conocimiento y dominancia por ejemplo en lo lingüístico (Gardner, 2023), el contenido, con el carácter estético que se genere en esta, respetando la aportación individual que cada sujeto le puede proporcionar dependiendo de su base psicológica, cultural, biológica e individual (Bruner, 2019).

Esta forma de proceder permite abordar la enseñanza íntegra del ámbito del saber de la educación obligatoria en consonancia con el concepto de las inteligencias expuestas por Gardner (1983) y con las competencias propuestas por las leyes educativas (LOMLOE, 2020), de ahí de no dejar en un segundo plano la formación artística.

Consecuentemente, es de relevante importancia indagar sobre las materias artísticas que se ofrecen en el Grado en Maestro de Educación Infantil, con el objetivo de conocer si es suficiente el contenido con el que cuentan los planes de estudios actuales o se necesita indagar en su mejora. Para ello, un dato importante a tener en cuenta es la clasificación de las universidades públicas y privadas, puesto que la organización, así como la oferta de cada sector puede variar en función de ello (Moreno-Herrero y Navarro-Gómez, 2010). Es más, siguiendo a Vélez-Calvo *et al.* (2016), la oferta de estas materias está en función la especificidad de cada centro, lo que implica dejar la formación del futuro docente a la suerte de donde «caiga el alumnado».

Por ese motivo, se necesita observar el estado de la cuestión sobre las propuestas formativas en Didáctica de la Expresión Plástica dentro de las universidades españolas con el objetivo de reflexionar sobre los vacíos en las mismas, y hacerlo comprobando si existen o no diferencias entre universidades públicas y privadas para observar cuál es el estado de la cuestión real y poder abordar las medidas necesarias desde cualquiera que sea la realidad.

1.1. El presente estudio

Hay diversos estudios comparativos entre universidades públicas y privadas (Castelló-Martínez, 2020), sin embargo, son pocos los estudios sobre comparativa general entre universidades públicas y privadas para la Educación Plástica. Asimismo, a pesar de encontrar algunos estudios comparativos sobre Artes, bien sea Educación Plástica (Martínez-Gallego y Botella-Nicolás, 2020) o Educación Musical (Esteve-Faubel, 2019), desde nuestro conocimiento, no se cuenta con estudios previos que ofrezcan el estado de la cuestión sobre la Educación Plástica en los planes de estudio de universidades españolas públicas y privadas que ofrezcan el Grado de Maestro en Educación Infantil.

Por esta razón y por las expuestas previamente sobre los beneficios de la materia y la necesidad de promover su desarrollo en el aula de manera funcional, la finalidad del presente trabajo es analizar y comparar las materias de Educación Plástica incluidas en los planes de estudio de las universidades públicas y privadas de las distintas comunidades autónomas españolas que ofrecen el Grado en Maestro de Educación Infantil. De forma concreta, los objetivos específicos se dividen en: a) analizar la suma de materias de carácter obligatorio y básico; b) examinar los créditos de los que se forman las materias básicas y obligatorias; c) observar en qué cursos se imparten las materias obligatorias y básicas de Educación Plástica, y d) analizar los contenidos que se imparten en las asignaturas obligatorias y básicas de Educación Plástica.

2. Método

Para la obtención de la relación de las universidades por cada comunidad española que ofreciera el Grado en Maestro de Educación Infantil se tuvieron en cuenta como criterios de inclusión aquellas universidades públicas y privadas que estuvieran respaldadas bajo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ([ANECA]; configurada bajo la Ley 15/2014), la cual trabaja por la calidad en la educación superior.

Para ello, se revisó el listado oficial de universidades que el organismo ofrece desde un listado online evaluando un total de 62 universidades de las cuales 40 son públicas y 22 privadas. De 62 universidades se realizó un análisis de los diferentes planes de estudio del Grado.

Se omitieron asignaturas del doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria, así como de Educación Infantil y Pedagogía. Asimismo, también se omitieron asignaturas de base puramente musical, audiovisual y literaria (para contemplar desde las asignaturas esencialmente de plástica, cuál es el estado de la cuestión con respecto a esta materia y su relación con estas otras anteriores). Del mismo modo, se excluyeron las asignaturas optativas de Educación Plástica, teniendo en cuenta que son créditos que, pese a ofrecerlos algunas de las universidades, no es formación segura con la que cuente el alumnado.

Teniendo en cuenta el Grado Universitario analizado y la clasificación por comunidades autónomas y universidades públicas y privadas, el presente estudio seleccionó como variables: 1) número de universidades públicas y privadas españolas; 2) número de materias obligatorias de Educación Plástica ofrecidas; 3) número de materias básicas de Educación Plástica ofrecidas; 4) número de créditos que configuran las materias obligatorias y básicas de Educación Plástica ofrecidas; 5) curso en el que se imparten las materias básicas u obligatorias de Educación Plástica; y 6) contenidos impartidos en las materias obligatorias y básicas de Educación Plástica.

2.1. Diseño y análisis de datos

En el siguiente trabajo será aplicado el método comparativo, que identifica elementos constantes y variables, propuesto por Phillips y Schweisfurth (2014).

Para ello, se examinará cada plan de estudios, del Grado de Maestro en Educación Infantil, elaborados por las universidades públicas y privadas de cada Comunidad Autónoma Española, y se extraerá la información de asignaturas obligatorias o básicas de Educación Plástica, créditos de estas asignaturas y curso en el que se imparten.

3.Resultados

3.1. Comparativa de las materias impartidas en los planes de estudio del Grado en Maestro de Educación Infantil según universidades públicas o privadas

La Tabla 1 arroja datos sobre el número de asignaturas obligatorias y básicas de Educación Plástica en el Grado de Maestro en Educación Infantil que ofrecen las universidades públicas y privadas en España, así como de los créditos de los que se componen estas asignaturas y en el nivel que se imparten. Son 40 universidades públicas frente a 22 universidades privadas las que ofrecen este grado. Se observa que las universidades privadas, a proporción del número de universidades en las que se imparte el grado, ofrecen un mayor número de asignaturas obligatorias o básicas de Educación Plástica (91.67 %) que las universidades públicas (67.79 %).

Tabla 1.

Comparación de asignaturas obligatorias o básicas de Educación Plástica en los planes de estudio del Grado en Maestro en Educación Infantil ofrecidos por las universidades españolas públicas y privadas

	Universidades públicas españolas							Universidades privadas españolas				
	Nº U	OB/BS		OB/BS					NºU	OB/BS		OB/BS
		F	%								F	
Nº asignaturas básicas y obligatorias	40	59	67.79					22	24	91.67		
	Cts. OB/BS							Cts. OB/BS				
	(F) - %							(F) - %				
	3	6	7	8	9	12	15	3 cts.	6 cts.			
	cts.	cts.	cts.	cts.	cts.	cts.	cts.	cts.	cts.			
Créditos obligatorios o básicos	(5)	(44)	(1)	(2)	(4)	(2)	(1)	(4)	(20)			
	8.47	74.57	1.69	3.39	6.78	3.39	1.69	16.66	83.33			
	CURSOS OB/BS							CURSOS OB/BS				
	(F) - %							(F) - %				
	1º	2º	3º	4º			1º	2º	3º	4º		
	(13)	(14)	(27)	(5)			(4)	(3)	(11)	(6)		
Nivel en el que se imparte	22.03	23.73	45.76	8.47			16.67	12.50	45.83	25		

*Nota: Nº U = Número de universidades; OB = Obligatorias; BS = Básicas; F = frecuencia; % = porcentaje

Asimismo, la Tabla 1 desglosa los créditos de los que se componen las asignaturas obligatorias y básicas de Educación Plástica que ofrecen las universidades públicas y privadas en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

Destacan las asignaturas con 6 créditos, siendo estas las que más se ofrecen tanto en universidades públicas (74.57 %) como privadas (83.33 %). Por lo que respecta a las universidades públicas, se ofrecen asignaturas de entre 3 y 15 créditos. Por otra parte, las universidades privadas ofrecen asignaturas de entre 3 y 6 créditos.

Con lo que respecta al nivel en el que se imparten las asignaturas de Educación Plástica en el Grado de Maestro en Educación Infantil en universidades públicas y privadas, destaca tercero como el curso en el que más se imparten las asignaturas artísticas (45.76 % y 45.83 %, respectivamente), siguiéndole cuarto curso en las universidades privadas (25 %) y segundo en las públicas (23.73 %).

3.2. Comparativa de los contenidos recogidos en las asignaturas de Educación Plástica en los planes de estudio del Grado en Maestro de Educación Infantil según universidades públicas o privadas

La Figura 1 recoge los bloques de contenidos que componen las asignaturas básicas u obligatorias de Educación Plástica ofrecidas en los planes de estudios del Grado en

Maestro de Educación Infantil tanto por las universidades españolas públicas como por las privadas. En la gran mayoría de los planes de estudio, la asignatura ofrece bloques de contenidos específicamente de plástica (83.05 % y 75 % respectivamente). No obstante, en algunos casos particulares, tanto en universidades públicas como en las privadas, se ofrecen asignaturas básicas u obligatorias que se componen por bloques de plástica, música y expresión corporal (10.17 % y 12.5 % respectivamente), plástica y música (3.39 % y 12.5 % respectivamente) y plástica y literatura (3.39 % en universidades públicas). Las asignaturas con bloques de plástica, música y expresión corporal se ofrecen desde las universidades públicas de Universidad de Jaén (Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil), Universidad de Girona (Música, Expresión Plástica y Corporal), Universidad de Alcalá (Proyectos para la expresión integral en infantil), Universidad de Sevilla (Salud motriz: Educación Infantil y Artística), Universitat de València (Estimulació i intervenció primerenca: música, grafisme i moviment) y Universidad de la Laguna (Expresión Plástica) y la privada Universitat Internacional de Catalunya (Música, Expresión Plástica y Corporal 1, 2 y 3). Las asignaturas de plástica y música se ofrecen en las universidades públicas de Extremadura (Expresión artística en Educación Infantil), Universidad Pública de Navarra (Artes y Patrimonio Histórico) y las privadas Universidad Loyola Andalucía (Visual Art Education), Universidad San Jorge (Teaching Arts and Music) y Universidad Francisco Vitoria (Desarrollo de la Expresión Plástica). Por último, los bloques de plástica y literatura se ofrecen en las públicas Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (Naturaleza del conocimiento artístico y literario) y Universidad de la Laguna (Expresión Plástica).

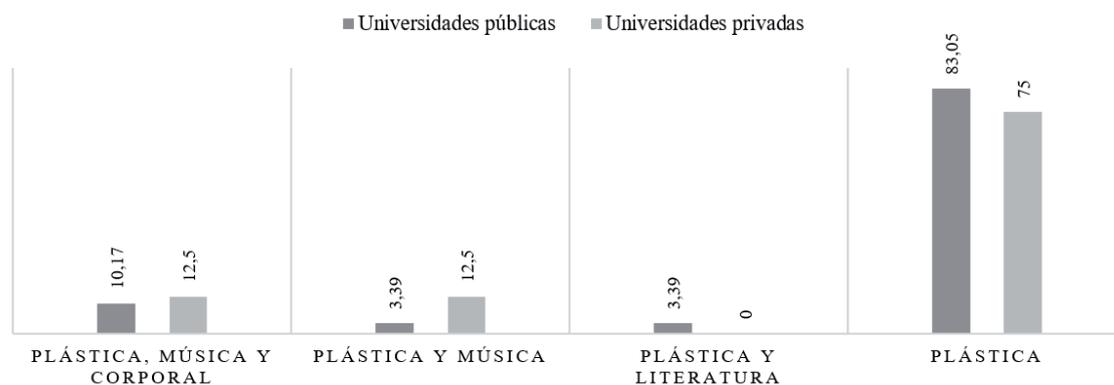


Figura 1. Asignaturas que ofrecen bloques de contenidos de materias afines a la plástica

En la Tabla 2 se exponen los contenidos recogidos en los planes de estudio de las asignaturas básicas u obligatorias de Educación Plástica que ofrecen las universidades públicas y privadas españolas en los Grados de Maestro en Educación Infantil.

Se han agrupado los contenidos por relación de temáticas. Concretamente, en el caso de las universidades públicas, los contenidos que se imparten en más de la mitad de los casos son la didáctica (62.71 %), materiales y técnicas (61.01 %), arte visual, expresión estética y expresión plástica (61.01 %), lenguaje visual (52.54 %), juego, rincones y proyectos (52.54 %) y currículum (50.85 %), entre otros contenidos. Por lo que respecta a las universidades privadas, los contenidos mayormente impartidos son el arte audiovisual y las TIC (50 %), materiales y técnicas (50 %), la expresión infantil y desarrollo gráfico-motor (45.83 %), y la didáctica (41.66 %). Es destacable que en ninguna universidad

privada se imparte como contenido los elementos perceptivos, mientras que en las universidades públicas se ofrece en un 32.30 % de los planes de estudio. Asimismo, aspectos como el arte en los museos, ofrecido en el 23.74 % de las universidades públicas, se ofrece en un 4.17 % de las privadas.

Tabla 2.

Contenidos recogidos en los planes de estudio de las asignaturas de Educación Plástica que ofrecen las universidades españolas en los Grados de Maestro en Educación Infantil

	Universidades públicas		Universidades privadas	
	F	%	F	%
Didáctica	37	62.71	10	41.66
Materiales y técnicas	36	61.01	12	50
Arte visual, estética y expresión plástica	36	61.01	8	33.33
Lenguaje visual	31	52.54	12	50
Juego, rincones y proyectos	31	52.54	4	16.66
Currículum	30	50.85	7	29.17
Expresión infantil y desarrollo gráfico-motor	29	49.15	11	45.83
Arte audiovisual y TIC	27	45.76	12	50
Elementos perceptivos	19	32.20	0	0
Arte, sociedad y valores	18	30.51	6	25
Creatividad	15	25.42	8	33.33
Fundamentos y teorías	14	23.73	7	19.17
Museos	14	23.73	1	4.17
Patrimonio cultural y referentes artísticos	11	18.64	3	12.50
Arte contemporáneo	11	18.64	2	8.33
Papel del maestro y de la familia	5	8.47	1	4.17
Arteterapia y trastornos	1	1.69	1	4.17

Nota: F = frecuencias; % = porcentajes

4. Discusión y conclusión

La finalidad del presente trabajo era ofrecer un análisis comparativo de las materias de Educación Plástica incluidas en los planes de estudio de las universidades públicas y privadas que ofrecen el Grado en Maestro de Educación Infantil. Para ello, se analizaron las 40 universidades públicas y 22 privadas que avala la ANECA en su buscador de títulos universitarios.

Con respecto al primer objetivo, basado en analizar la suma de materias de carácter obligatorio y básico ofrecidas desde las universidades públicas y privadas españolas para el Grado en Maestro de Educación Infantil, las universidades públicas ofrecen un total de 48 materias obligatorias y 11 básicas, frente a las privadas que ofertan un total de 23 materias obligatorias y 1 básica. A este respecto, teniendo en cuenta el volumen de universidades públicas y privadas que cuentan con el Grado en Maestro de Educación Infantil, cabe destacar que son las privadas las que ofrecen un mayor porcentaje de

asignaturas de Educación Plástica en sus planes de estudio (91.67 % de las privadas frente a 67.79 % de las públicas). Concretamente, son las comunidades de Madrid, seguidas de Cataluña y Comunidad Valenciana las que ofrecen en sus universidades privadas un mayor número de materias obligatorias y básicas. Del mismo modo, con respecto a universidades públicas son comunidades como las de Andalucía y Cataluña las que ofrecen un mayor número de materias obligatorias, y Madrid de asignaturas básicas. Cabe destacar, desde los resultados observados, que las universidades privadas ofertan más de un 25 % de asignaturas de Educación Plástica en sus planes de estudio, cuestión que nos hace replantearnos cuál es el motivo por el que las universidades públicas optan por una menor formación artística. Estos motivos, pueden deberse a aspectos como los comentados en la parte introductoria de este estudio – prejuicios instaurados basados en un trabajo poco racional (Pérez-Martín, 2013), desarrollo de manualidades (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018), materia para el disfrute (Gutiérrez-Ajamil, 2020) y el mero pasatiempo (Esteve-Faubel *et al.*, 2021) - y a la dificultad - dada la tesitura del diseño de los planes de estudio conformados por 240 créditos ECTS -, de tener que elegir entre más formación en un ámbito o en otro, en consonancia con el estudio de Vélez-Calvo *et al.* (2016) en el que se observó la necesidad de elección entre una educación inclusiva o entre una educación de especialidad artística – aunque en este caso se trataba de materias optativas y no obligatorias-.

Sin embargo, esta cuestión de elección o de necesidad de seguir unas pautas legislativas se dan en ambas instituciones, puesto que tanto en universidades públicas como privadas se destaca un porcentaje elevado en las que solamente se ofrece una asignatura de Educación Plástica, o a lo sumo dos, por lo que habría que revisar cuáles son las causas reales de esta carencia y poner de manifiesto las necesidades de cada etapa educativa – en este caso concreto referente a universitarios con una futura profesión docente en etapas de infantil - . Cabe recordar en este sentido, la subestimada visión del arte del que hablan autores como Pérez-Martín (2013) y Vélez-Calvo *et al.*, 2016) y los estudios que denuncian la necesidad de una mayor enseñanza artística para los futuros docentes, inquiriendo en la necesidad de un tiempo mínimo de formación del que no se dispone en los currículos universitarios (Huerta, 2022). Esta formación debe permitir el desarrollo de competencias básicas en arte como la interpretación emocional, afectiva, estética y creativa (Juanola y Calbó, 2005) así como la competencia pedagógica capaz de diseñar metodologías activas que incrementen la calidad de los procesos educativos (Fontal *et al.*, 2015) y despierten una visión holística e integradora de las artes (Caeiro *et al.*, 2018). Y todo esto requiere del tiempo necesario para el estudio teórico, la aplicación de la teoría a la práctica - en este caso concreto con especial énfasis -, y la consolidación de conocimiento generalizado de la materia.

Cabe recordar los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2017) no del todo satisfactorios y, en este sentido, la necesidad - también desde las universidades- de inclinar la educación no solo «de» sino «para» los maestros hacia metodologías de carácter activo e innovador que relacionen la teoría y la práctica estudiada (Castilla-Polo, 2011; González-Alfaya *et al.*, 2019), y que velen por la calidad docente, conforme marca el EEES (2018, 2020). Y para el aumento de esta calidad docente, los maestros de Educación Infantil necesitan aumentar su autoconfianza de la mano de sus conocimientos pedagógicos en las diferentes áreas del currículum. De ahí, en este caso concreto basándonos en la proporción limitada de la materia de Educación Plástica ofrecida tanto por universidades públicas como privadas, que se estime como necesario aumentar las materias obligatorias o

básicas artísticas con el fin de proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje clave, basado en el juego activo, creativo, crítico e innovador, que permita nutrir, posteriormente, al niño de todo tipo de lenguajes visuales (Arriaga, 2015; Budhi-Cahyani *et al.*, 2019; Lindsay, 2020).

En cuanto al segundo objetivo, que trata de examinar los créditos de los que se forman las materias básicas y obligatorias, destacan tanto en universidades públicas como privadas las asignaturas de 6 créditos. Sin embargo, mientras que en las universidades privadas se ofrecen asignaturas de Educación Plástica de 3 y 6 créditos, en las universidades públicas se ofrecen asignaturas de entre 3 a 15 créditos, pese a que predominan aquellas de 6 créditos. Es decir, las universidades públicas ofrecen materias con más créditos, aunque también con menos. A este respecto, es importante tener en cuenta que las asignaturas de tres créditos suelen ofrecerse en universidades que en cursos posteriores cuentan con otra asignatura artística en su plan de estudio. Es decir, divide sus créditos en materia I y II, o cuenta con una asignatura de 3 y otra de 6 créditos. Esto es importante teniendo en cuenta que, en este último caso, esas asignaturas de 3 créditos posibilitan un mejor diseño y desarrollo de la materia, basada en un aumento de aprendizaje de contenidos teóricos y metodologías activas, pero también de vivencias de esta propia didáctica, potenciando el binomio arte-escuela. Independientemente de ello, dada que esta casuística se da un 8.47 % de universidades públicas y en un 16.66 % de universidades privadas, es importante destacar el porcentaje de materias que predominan con un total de 6 créditos, siendo estas un 74.57 % para universidades públicas y un 83.33 % de universidades privadas. Es decir, en la gran mayoría de los casos, tanto en universidades públicas como privadas, las asignaturas de índole artístico-plástico son de 6 créditos, cuestión razonable puesto que generalmente las demás materias contempladas en los planes de estudio suelen contar con los mismos créditos, a excepción de las prácticas curriculares o el Trabajo Fin de Grado. No obstante, incidiendo nuevamente en la escasez de oferta de materias artísticas en los planes de estudio de los Grados en Maestro de Educación Infantil tanto para universidades públicas como privadas, es importante reflexionar sobre este aspecto con el fin de aumentar no solo la cantidad sino la calidad del aprendizaje de los futuros maestros. Esto no quiere decir que el futuro de la profesión docente no sea alentador, sino que las universidades tanto públicas como privadas tienen un gran papel, aprovechando la vocación y motivación de los futuros maestros, para ofrecer las medidas que sean oportunas y modificar aquellas con ciertas carencias (Fernández-Molina *et al.*, 2011).

El tercer objetivo planteado por el estudio pretendía observar en qué cursos se imparten las materias obligatorias y básicas de Educación Plástica. Tras analizar los diferentes planes de estudio de las distintas universidades públicas y privadas, se observa que el curso predominante para el aprendizaje de la materia de Educación Plástica es tercero. No obstante, en las universidades públicas le siguen el segundo y primer curso, mientras que en las universidades privadas le siguen el cuarto curso.

A este respecto, cabría reflexionar sobre el motivo de esta predilección por el tercer curso, y la causa por la que las universidades públicas o privadas eligen, como segunda opción, cursos más o menos elevados. Una de las causas podría ser la necesidad de adquirir conocimientos educativos clave antes de pasar a la didáctica de cualquier materia, lo que decantaría a las universidades por ofrecer las materias artísticas en tercer y cuarto curso. Otro de los motivos, totalmente distinto, podría ser contar con aprendizajes previos artísticos que sirvan como herramienta para el diseño del proceso de

enseñanza-aprendizaje de otras materias en el ámbito infantil, lo que llevaría a las universidades a ofrecer la Educación Plástica en cursos iniciales como primero o segundo. Sea cual sea la causa, es importante tener en cuenta que aun pudiendo entender el arte como una materia sólida y con identidad propia (Bernsteing-Engelmann *et al.*, 2018) también es posible contemplarla para el uso y método de otras áreas principales para el aprendizaje de los niños (Björklund y Ahlskog-Björkman, 2017; Öztürk-Yilmaztekin y Tantekin-Erden, 2016; Shulsky y Kirkwood, 2015). La clave de todo ello es poder cambiar la carencia de valoración social y académica de la materia (Pérez-Martín, 2013) y tener en cuenta los beneficios de esta para los niños.

Por último, el cuarto objetivo que se pretendía con el estudio era analizar los contenidos que se imparten en las asignaturas obligatorias y básicas de Educación Plástica. Cabe destacar, en este sentido que, a pesar de que, en la gran mayoría de los casos, la plástica se da como materia específica, en algunos casos tanto en universidades públicas como privadas, se ofrecen asignaturas de plástica, música y expresión corporal, así como plástica y música, o plástica y literatura. Es importante tener en cuenta, conforme se recoge anteriormente, la versatilidad de la materia (Nutbrown, 2013), así como la posibilidad con la que cuenta la asignatura para poder ampliarla como herramienta a otros ámbitos de estudio (Björklund y Ahlskog-Björkman, 2017; Öztürk-Yilmaztekin y Tantekin-Erden, 2016; Shulsky y Kirkwood, 2015), lo que aporta solidez a la necesidad de fomentarla en los planes de estudio de los Grados en Maestro de Educación Infantil.

Del mismo modo, es destacable que mientras las universidades públicas ofrecen, en mayor medida, aspectos didácticos y básicos para la instrucción de la didáctica de la expresión plástica, entre otros contenidos como los elementos perceptivos y sensitivos del ser humano, y el arte dentro y fuera de la escuela (ej.: museos), las universidades privadas carecen de formación en elementos perceptivos y muy limitada en contenidos museísticos. Esto es importante teniendo en cuenta la necesidad de ofrecer una enseñanza generalizada de la materia, sea cual sea la institución que la imparta. Por otra parte, son aspectos como la creatividad y la enseñanza del arte audiovisual y las TIC, entre otros de carácter didáctico, los que destacan en los planes de estudio de las universidades privadas, lo que muestra que, a pesar de ofrecerse este tipo de contenidos en las universidades públicas, no alcanza al 50 % de este tipo de universidades en las que se imparten estos aspectos tan destacables como contempla Acaso (2009) cuando manifiesta que la Educación Artística no se trata de manualidades, ya que lo que diferencia a la Educación Artística de otras áreas es el lenguaje en el que se basa, es decir, el lenguaje visual. La enseñanza para poder descifrar este lenguaje es fundamental, teniendo en cuenta la situación de la que se parte en la actualidad basada en el hiperconsumo publicitario y el mundo-imagen, como nombra Lipovetsky (2007) cuando alude a la comercialización excesiva de cualquier experiencia. Sería, por tanto, necesario, ponerse de acuerdo en dónde está la prioridad de contenidos a impartir en estas materias, cumpliendo en todos los casos, como mínimo, con estas exigencias. No obstante, en este caso, se llega al punto de partida inicial basada en la predilección por un ámbito u otro de estudio (Vélez-Calvo *et al.*, 2016) – lo que aumenta o disminuye la cantidad de créditos – y prioridad por unos u otros contenidos – teniendo en cuenta de la realidad de la que se parte carente de tiempo para materializar en el aula los contenidos mínimos que deberían ser abordados por la didáctica de la expresión plástica-. Y esto último, pese a observar predilección por unos u otros contenidos en términos generales por lo que respecta a universidades públicas o privadas, no depende exclusivamente de las pautas organizativas que pueden

adquirir unas u otras instituciones, sino de la cantidad real de ECTS que se ofertan (Huerta, 2022); lo que invita a la reflexión, en la mayoría de los casos, de la necesidad de ampliar la oferta de estudios en didáctica de la expresión plástica, teniendo en cuenta todas estas consideraciones y los beneficios de la materia en términos del desarrollo integral del alumnado, sobre todo por lo que respecta a niveles infantiles (Eisner, 2020; Palacios, 2006; Sakr y Osgood, 2019; Shulsky y Kirkwood, 2015).

Este estudio cuenta con ciertas limitaciones. Por un lado, es importante tener en cuenta que se realiza un estudio de los planes de estudio de las universidades españolas, sin embargo, sería conveniente observar la integración de este plan en cada una de las materias, observando así la realidad que integra la teoría y la práctica. Sin embargo, este estudio es el punto de partida para observar, en términos generales, qué se está llevando a cabo en asignaturas que trabajan la didáctica de la Expresión Plástica, tanto en universidades públicas como privadas españolas. Es decir, se trata de una radiografía que muestra la realidad en términos organizativos de la materia, observando que cada Facultad ha utilizado su propia autonomía para utilizar más o menos ECTS para el ámbito artístico y diseñar las asignaturas de la forma que, en cualquier caso, han considerado más conveniente. Esto deja pie a observar que la materia artístico-plástica es una de las asignaturas con menos ECTS en casi todos los planes de estudios de los futuros maestros de Educación Infantil, bien porque no se es consciente de los beneficios de la materia o porque se le ha querido conceder más peso a asignaturas de base instrumental, e invita a la reflexión sobre si las leyes educativas deberían examinar con exactitud cada una de las materias y marcar unas pautas concretas de actuación, que permitan considerar un máximo y mínimo de ECTS marcados para cada área y unos contenidos básicos a abordar en cada asignatura.

Por otra parte, futuros estudios podrían examinar cuál es el estado de la cuestión de la Educación Plástica, así como la comparativa entre planes de estudio de los Grados en Maestro de Educación Infantil sobre las universidades públicas y privadas de otros países, observando el estado de la cuestión a nivel internacional, lo que daría todavía más pistas de la realidad de la materia en cuanto a actitudes sobre ella y a la repercusión que esta tiene sobre la educación y la sociedad de cada cultura. Asimismo, en este estudio solamente se han examinado las asignaturas de Educación Infantil ofrecidas en los Grados en Maestro de Educación Infantil, por lo que futuros estudios deberían observar cuáles son las materias ofrecidas en el Grado en Maestro de Educación Primaria.

No obstante, a pesar de las limitaciones mencionadas, este trabajo ofrece una perspectiva general sobre la oferta de materias de Educación Plástica propuestas en los planes de estudio del Grado en Maestro de Educación Infantil tanto en universidades públicas como privadas españolas, no con una amplia propuesta en ninguno de los casos. Pese a observarse una cierta diferencia en la organización y oferta de asignaturas artísticas con lo que respecta a materias básicas u obligatorias – predominante en las universidades privadas-, así como en la configuración de contenidos a impartir por cada universidad, la mayoría de las instituciones ofertan una asignatura de Educación Plástica. De ahí la necesidad de reflexionar sobre la implantación de un mayor número de materias artísticas en los planes de estudio tanto públicos como privados que permitan aumentar la calidad del aprendizaje de los futuros docentes españoles y, en consecuencia, de la futura sociedad.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen al Departamento de Educación Artística de la Universidad de Sevilla por acoger a la autora M^a del Pilar Aparicio-Flores durante su estancia de investigación postdoctoral en el año 2022-2023. El presente artículo es el resultado de una investigación realizada durante la estancia, bajo la experta supervisión y colaboración de la Profesora M^a Dolores Díaz-Alcaide.

6. Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria [Teacher training for using art centers as resources for pre-school and primary education]. *Revista Matéria-Prima*, 3(2), 131-141.
- Bernstein-Engelmann, J., Kappel, A., y Kerry-Moran, K.J. (2018). Moving fiercely linear preservice teachers into the joys of integrating art in the classroom: an artista residency in a university early childhood and special education program. *Teaching Artist Journal*, 16(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15411796.2018.1470376>
- Björklund, C., y Ahlskog-Björkman, E. (2017). Approaches to teaching in thematic work: early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 98-111. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1287061>
- Bruner, J. (2019). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Grupo de Distribución.
- Budhi-Cahyani, N., Winata, W., e Indira-Dewi, H. (2019). Open-ended game with visual art to develop creativity culture in early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 419, 42-45. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200321.011>
- Caeiro, M., Callejón, M.D. y Assaleh-Assaleh, M.S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 9, 56-80.
- Castelló-Martínez, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en comunicación en España [the subjects of creativity and strategy in degrees in communication in Spain]. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 143-178. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- Castilla-Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas [Pursuing quality in higher education: a comparative analysis actions taken in adalusian universities]. *Educade, The Spanish Journal of Accounting, Finance and Management Education*, 2, 157-172. <http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2011.i02.09>

- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. COM/2017/0247 final, 30 de mayo.
- Comisión Europea (2019). *Recomendación del consejo relativa al programa nacional de reformas de 2019 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el programa de estabilidad de 2019 de España*. COM/2019/509 final, 5 de junio.
- Diario de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020)*. 2009/C 119/02, 28 de mayo.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Milton, Balch & Co.
- Eisner, E.W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.
- Esteve-Faubel, J.M. (2019). La educación musical y el comparatismo [Comparative music education]. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 41-61. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>
- Esteve-Faubel, R.P., Aparicio-Flores, M.P., y Oller-Benítez, A. (2021). Creencias y satisfacción del alumnado sobre la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica. En R. Satorre-Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp.509-517). Octaedro.
- European Commission (2020). Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/54967d20-8cf6-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European higher education area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Fernández-Molina, M., González, V., y del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.
- Fontal-Merillas, O., Marín-Cepeda, S. y García-Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo universidad.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2023). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Surcos I2.

- González-Alfaya, E., Muñoz-Moya, M., Cruz-Pérez, A., y Olivares-García, M.A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España) [Construction of the teaching professional identity in early childhood education in Córdoba (Spain)]. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41.
- Gutiérrez-Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística [The Visual creative process in training for nursery and primary school teachers: practical methodologies for reflecting on art education]. *Observar*, 14, 63-88.
- Huerta, R. (2022). La memoria. Investigación basada en las artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.5209/ar.70081>
- Jenson, K. (2018). Early childhood: learning through visual art. *He Kupu The World*, 5(3), 75-82.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística [Transition, competence, convergence: some challenges for art education]. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 17-42.
- Lindsay, G. (2020). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. *Australasian Journal of Early Childhood*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparativo. [Pre-primary education in German, Spain, France and England. Comparative study]. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614>
- Lowenfeld, V. (1960). Creative intelligence. *Studies in Art Education*, 1(2), 22-25. <https://doi.org/10.2307/1319844>
- Manrique, I. L. (2021). Art education and sensitive tolos innovation Project in the training of early childhood education teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 794-805. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1728>
- Martínez-Gallego, S., y Botella-Nicolás, A. M. (2020). Presencia de la formación en artes visuales en los estudios de grado de maestro/a de Primaria e Infantil. *Didacticae*, 8, 122-136. <https://dx.doi.org/10.1344/did.2020.8.122-136>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (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, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953

- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa. Boletín Oficial del Estado, 226, 17 de septiembre de 2014, 72336-72386
- Morales-Caruncho, X., y Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de Educación Primaria sobre la Educación Artística y las competencias que desarrolla. *Investigación*, 23(77), 527-546.
- Moreno-Herrero, D., y Navarro-Gómez, M.L. (2010). Costes comparados de las universidades españolas privadas y públicas. *Estudios de Economía Aplicada*, 28(2), 1-33.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/70/L.1, 21 de octubre.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.580365>
- Öztürk-Yilmaztekin, E., y Tantekin-Erden, F. (2016). Investigating early childhood teacher's views on science teaching practices: the integration of science with visual art in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1194-1207. <https://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1160899>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 36-44.
- Pérez-Martín, F. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación [Saying is one thing, doing is another. Reflections on the state of the arts in our education]. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 2, 5-20.
- Phillips, D., y Schweisfruth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Bloomsbury.
- Sakr, M., y Osgood, J. (2019). *Postdevelopmental approaches to childhood art*. Bloomsbury Collections.
- Shulksky, D., y Kirkwood, D. (2015). Beyond tempera paint: authentically exploring visual art in early childhood. *Childhood Education*, 91(5), 363-369. <https://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1090851>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva una comparación entre Ecuador y España [The initial training of teachers in inclusive education: a comparison between Ecuador and Spain]. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Weyandt, L.L., Clarkin, C.M., Holding, E.Z., May, S.E., Marraccini, M.E., Gyda-Gudmundsdottir, B., Shepard, E., y Thompson, L. (2020). Neuroplasticity in children and adolescents in response to treatment intervention: systematic review of the literature. *Clinical and Translational Neuroscience*, 4(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2514183X20974231>

3



*La regionalización de la Agenda de Educación 2030
en América Latina: análisis de sus inicios desde
un enfoque de problematización de políticas*

*The regionalization of the Education 2030 Agenda
in Latin America: analysis of its beginnings
from a policy problematization approach*

Pablo Germán Pastore*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.35811

Recibido: 13 de octubre de 2022

Aceptado: 17 de abril de 2023

*PABLO GERMÁN PASTORE: Es becario doctoral del CONICET-LICH-UNSAM. Cursa su doctorado en Ciencias Humanas en la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Su tema de investigación es la construcción discursiva de la agenda política de inclusión educativa en el Cono Sur en el período 2015-2023 y su vinculación con los discursos globales de reforma educativa. Es docente en la Licenciatura en educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la EH-UNSAM y docente de sociología en el nivel secundario. Es Magíster. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina) y Lic. y Prof. en Trabajo Social (UBA).
Datos de contacto: E-mail: ppastore@unsam.edu.ar

Resumen

Este trabajo parte de una serie de supuestos básicos. Primero, la existencia de una agenda global de política educativa. Segundo, la existencia de procesos de hibridación de política mediante los cuales esta agenda es reconfigurada en los planos regional, nacional y subnacional. Tercero, la importancia crucial de los discursos y de las articulaciones conceptuales que fundamentan y legitiman los rumbos de la agenda política educativa. Cuarto, la posibilidad de investigar este fenómeno a partir de un análisis textual de documentos de política. En función de estas premisas, y desde un enfoque de problematización de políticas, indagamos sobre los inicios del proceso de regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina a partir del estudio de una serie de documentos de política. Los resultados permiten visualizar la coexistencia de múltiples representaciones, incluso contradictorias, en torno al «problema» del gobierno de la educación. Para cada una de estas, se realiza un análisis de sus fundamentos y sus potenciales efectos; destacando los procesos de selección y reformulación de la agenda global en el plano regional. Las conclusiones abarcan los alcances y limitaciones de esta investigación y destacan la potencialidad del enfoque de problematización de políticas.

Palabras clave: agenda global; política de la educación; reforma; problematización de políticas; América Latina

Abstract

This paper is based on a series of basic assumptions. First, the existence of a global educational policy agenda. Second, the existence of policy hybridization processes through which this agenda is transformed at the regional, national, and subnational levels. Third, the crucial importance of discourses and conceptual articulations that support and legitimize the directions of the educational political agenda. Fourth, the possibility of researching on this phenomenon by a textual analysis of policy documents. Based on these premises, and from a policy problematization approach, we inquire about the beginnings of the regionalization process of the Education 2030 Agenda in Latin America from the study of a series of policy documents. The results turn visible the coexistence of multiple representations, even contradictory, around the "problem" of the government of education. For each of these, we present an analysis of its foundations and its potential effects, highlighting the processes of selection and reformulation of the global agenda at the regional level. The conclusions cover the scope and limitations of this research and highlight the potential of the policy problematization approach.

Keywords: global agenda; educational policy; reform; policy problematization; Latin America

1. Introducción

La agenda de Educación 2030 acordada en el Foro Mundial de Educación en el año 2015 y expresada en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016) se constituye en una presencia actualmente gravitante en el campo global de política educativa, en el contexto de la más amplia Agenda de Desarrollo Sostenible (Sayed *et al.*, 2018). A su vez, esta agenda es recontextualizada en los planos regional, nacional y subnacional, en procesos dialógicos y disputados que implican activas selecciones y reformulaciones por parte de las agencias involucradas (Beech, 2009; Schriewer, 1997, 2013; Steiner-Khamsi, 2018). Esto ocurre, además, en un escenario en donde el gobierno de la educación asume una modalidad de «gobernanza», carente de un centro único y estable de poder (Lingard & Rawolle, 2011; Rizvi & Lingard, 2013), aunque, ciertamente, bajo la hegemonía de un «imaginario social» neoliberal y de ciertas corrientes de reforma, como la identificada con el nombre de Nueva Gestión Pública (NGP) (Verger & Normand, 2015). En este marco, cobran crucial importancia los discursos y las articulaciones conceptuales que fundamentan y legitiman los rumbos de la agenda política educativa (Verger, 2014), en donde los Organismos Internacionales ejercen un rol central (Verger *et al.*, 2018). Aquí presentamos resultados parciales de una investigación doctoral en curso en donde se analiza la configuración de esta agenda en la región latinoamericana, desde un enfoque de problematización de políticas (Pastore *et al.*, 2022). Más específicamente, se trata de una indagación sobre los inicios del proceso de regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina a partir del estudio de una serie de documentos de política. El texto comienza con un apartado conceptual, continua con la presentación del enfoque analítico y pasa luego a exponer los resultados de la investigación. Concluimos con una síntesis de los hallazgos y la apertura a futuras indagaciones.

2. Conceptos para el estudio de una agenda global de política educativa

Este artículo se inscribe dentro de la perspectiva que comprende la educación comparada como un campo de estudios centrado en la aplicación de una óptica transnacional al análisis de los sistemas educativos antes que caracterizado por la aplicación de una «metodología comparativa» propiamente dicha; es decir, un campo que se ocupa del estudio de la política educativa (y de otros aspectos relativos a la educación) en términos de tendencias supranacionales (Ferrere *et al.*, 2019; Schriewer, 2014; Steiner-Khamsi, 2010). Desde este lugar, nuestro trabajo abreva en una serie de referencias conceptuales para el estudio de la internacionalización de la política educativa en el contexto de la globalización, entendida esta última como un fenómeno procesual, multidimensional y complejo (Santos, 2003).

En primer lugar, entendemos por «agenda global de política educativa» un campo multiescalar (Lingard & Rawolle, 2011) en donde, mediante relaciones de saber y poder, se definen los «problemas» así como las «soluciones» de política pública relativas al gobierno de la educación con la intervención de un ensamblaje de múltiples agencias (Ball, 2016). Esto implica que ciertos modelos pedagógicos, de administración de la educación, de rendición de cuentas, de articulación con el sector privado o de financiamiento

educativo se han globalizado (Verger *et al.*, 2018), constituyéndose, a su vez, determinados estándares educativos globales (Mundy *et al.*, 2016). Este contexto ha sido caracterizado, también, como el de un pasaje desde el gobierno a la gobernanza (Rizvi & Lingard, 2013), en donde se destaca la ausencia de un centro único de poder y se enfatiza la proliferación de agencias con capacidad de incidir en la agenda política. En nuestro terreno de estudio, por ejemplo, el movimiento de Educación para Todos ha sido analizado como un «régimen de gobernanza global» en el marco de un «complejo de regímenes» que afectan al gobierno de la educación a nivel global (Tikly, 2017).

En segundo lugar, seguimos a Rizvi y Lingard (2013), quienes proponen el concepto de «imaginario social» —entendido como «una forma de pensar compartida en una sociedad por individuos corrientes, los entendimientos comunes que hacen posibles las prácticas del día a día, y les da sentido y legitimidad» (p.60)— para comprender cómo se materializan las teorías e ideologías en la política. El imaginario social global está fuertemente impregnado por las teorías e ideología neoliberales, como consecuencia de la forma particular en que se ha desarrollado la globalización. En este contexto, los análisis de política educativa requieren nuevas consideraciones políticas, teóricas y metodológicas. El análisis de política debe «plantear una crítica de las presunciones establecidas» y «sugerir otras formas de políticas, ofrecer un imaginario social alternativo de la globalización y sus implicaciones en la educación» (Rizvi y Lingard, 2013, pp. 99-100). Es desde este lugar que entendemos que el análisis discursivo de la política cobra especial relevancia en este contexto, en tanto que la difusión y adopción de políticas no se guía tanto por la demostración de su efectividad como por la construcción social de la percepción de su efectividad, que le otorga legitimidad (Verger, 2014).

Tercero, ante el interrogante de cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas, seguimos a Edwards Jr. (2014), quien propone, primero, conceptualizar el objeto de estudio con el término «procesos internacionales de formación de políticas educativas». Desde esta concepción, la tarea fundamental del investigador consiste en:

«explicar cómo y por qué estas formas de influencia internacional se manifiestan en los procesos de formación de la política, en donde se define el término «política» como «una posición asumida por el Estado» (Rizvi & Lingard, 2010, p. 4) y en donde el proceso de formación de una política se considera, en sentido general, como «la cronología de un tema entrando a la agenda política» y, en sentido específico, como «la construcción del texto de la política» que representa la posición asumida por el Estado». (Rizvi & Lingard, 2010, p. 14) (Edwards Jr., 2014, pp. 5-6)

A estos fines, el autor identifica cuatro perspectivas analíticas dominantes en la literatura de la educación comparada: (a) la atracción de política, (b) la negociación de política, (c) la imposición de política y (d) la hibridación de política. Nuestro estudio se realizará desde esta última, la perspectiva de «hibridación de política», apartándose de la dicotomía entre las fuerzas globales y locales, así como también de una lectura unilineal y evolucionista de los vínculos entre las naciones «más y menos desarrolladas», considerando que las apropiaciones de políticas suponen selecciones y reformulaciones. A este proceso, aludimos también con el concepto de recontextualización (Beech, 2009; Steiner & Khamsi, 2018). Esta perspectiva cuestiona los supuestos de un locus de viabilidad identificable y de una trayectoria rastreable en los procesos internacionales de

formación de políticas educativas; así como supone la contingencia, no linealidad y complejidad de estos procesos en donde se enlazan

«corrientes contrarias de: internacionalización e ideosincratización; integración supranacional y diversificación intranacional; universales evolutivos y configuraciones socioculturales; procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de las culturas; un universalismo abstracto de los modelos transnacionalmente difundidos y de una elaboración estructural generadora de desviación; la extensión global de modelos educativos estandarizados (...), y la sorprendente diversidad de redes de interpelación sociocultural (...)» (Schriewer, 1997, p. 41).

Finalmente, debemos aclarar que esta perspectiva supone también que, dentro del campo de la educación comparada, el tradicional concepto de «transferencia» de políticas presenta limitaciones para analizar los procesos de circulación de conocimiento y formación de políticas en el escenario actual; un escenario en donde, a su vez, el «nacionalismo metodológico» es insuficiente para captar la compleja red de interacciones entre actores gubernamentales y no gubernamentales que se movilizan en múltiples escalas (subnacionales, nacionales y supranacionales) en la configuración de las políticas educativas (Beech, 2014; Lingard & Rawolle, 2011).

3. El enfoque de la problematización de políticas

El marco anteriormente reseñado se articula en nuestro trabajo con un enfoque de problematización de políticas (Pastore *et al.*, 2022). Situado en el postestructuralismo y en oposición a los enfoques racionalistas para el análisis de la política pública (Fontaine, 2015), el enfoque de problematización de políticas propone que la analítica de gobierno debe concentrarse en los procesos disputados y contingentes, mediados por prácticas discursivas y no discursivas de constitución de los «problemas» que las políticas pretenden «resolver». En este enfoque, el concepto de problematización dialoga estrechamente con el concepto de gubernamentalidad (Chao, 2019), en tanto que los estudios de gubernamentalidad «interrogan los problemas y problematizaciones» a través de los cuales tiene lugar el gobierno (y el autogobierno) de individuos y poblaciones (Rose, 1999, p.22). Más específicamente

«un análisis de las gubernamentalidades es aquel que busca identificar estos diferentes estilos de pensamiento, sus condiciones de formación, los principios y saberes de los que se apropian y los que generan, las prácticas en las que consisten, cómo son llevadas a cabo, sus polémicas y sus alianzas con otras artes de gobierno. Desde tal perspectiva, se vuelve manifiesto que cada formulación de un arte de gobierno incorpora, explícita o implícitamente, una respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién o qué debe ser gobernado? ¿Por qué deberían ser gobernados? ¿Cómo deberían ser gobernados? ¿Con qué fines deberían ser gobernados?» (Rose, 1999, pp. 84-85)

Dentro de este enfoque, nuestro estudio sigue los fundamentos conceptuales y el procedimiento metodológico desarrollados por Bacchi (2009) y Bacchi & Goodwin

(2016), reconociendo algunos antecedentes de su aplicación para el estudio de políticas educativas (e.g. Ideland *et al.*, 2021; Jobér, 2020; Lappalainen *et al.*, 2019; Tawell & McCluskey, 2022). Este abordaje, denominado «What's the problema represented to be?» (WPR) consiste en un cuestionario sistemático y cuidadosamente fundamentado cuya aplicación, no obstante, no pretende ser una prescripción rígida. En el contexto de este trabajo, abordaremos especialmente los siguientes interrogantes del cuestionario WPR: «¿cuál es el 'problema' que se representa?» (1), «¿qué presuposiciones o supuestos sustentan esta representación del 'problema'?» (2); «¿qué queda desproblematizado en la representación del 'problema'?» (4) y «¿qué efectos produce esta representación del 'problema'?» (5). De este modo, asumimos la limitación propia de evitar las preguntas n° 3 («¿cómo se ha llegado a esta representación del 'problema'?») y n° 6 («¿cómo/dónde se ha producido, difundido y defendido esta representación del 'problema'») que implican un análisis genealógico, fuera del alcance del presente trabajo. Finalmente, el séptimo paso propuesto por este enfoque supone aplicar el cuestionario a las propias representaciones del analista. Esto no se desarrollará sistemáticamente aquí, aunque podrán reconocerse algunas de estas representaciones a través del análisis.

4. Análisis documental

Nuestro estudio rastrea la regionalización de la Agenda global de política educativa cristalizada en el objetivo n°4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible: «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos». En este sentido, la investigación documental permitió identificar la *Declaración de Buenos Aires* (OREALC-UNESCO, 2017) como el primer documento que oficialmente se propone iniciar el camino de una recontextualización (Beech, 2014) regional del *Marco de Acción Educación 2030*. A este le siguieron el documento del Foro Regional de Políticas Educativas titulado *Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos* (IPE-UNESCO, 2017), los *Acuerdos de Cochabamba* (OREALC-UNESCO, 2018a) y la *Hoja de ruta para la implementación del ODS 4* (OREALC-UNESCO, 2018b). Aquí, por razones de espacio, nuestro análisis abordará los tres primeros documentos de política, comenzando por el *Marco de Acción Educación 2030* como expresión de la agenda global; continuando por la *Declaración de Buenos Aires* como documento inicial del proceso en estudio y concluyendo con el documento del Foro Regional, siendo este último relevante tanto por los actores involucrados en su producción como por su intencionalidad de precisión conceptual y de posicionamiento del enfoque humanista de la UNESCO (Elfert, 2018).

4.1. Sobre los problemas representados y sus fundamentos conceptuales

El *Marco de Acción Educación 2030* (MAE2030) tiene por principal objetivo brindar directrices generales a la comunidad internacional para el cumplimiento del ODS n°4 y fue aprobado en la Asamblea General de la UNESCO conformada por 184 Estados Miembros, en noviembre del año 2015. Partiendo del primer interrogante del enfoque WPR, podemos mencionar las representaciones que identificamos en este documento en torno a los cuatro conceptos estructurantes del ODS n° 4: «inclusión», «equidad», «calidad» y «aprendizaje a lo largo de la vida»¹. En sus dimensiones de equidad e inclusión,

¹ La traducción correcta de «lifelong learning» (en inglés) ya que en otra traducción aparece como «aprendizaje permanente» algo que es destacado en la publicación de la UNESCO (2016). Para la historia de

la intervención se dirige a atender el «problema» de las múltiples «formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje» (párr.13). A su vez, este «problema» se vincula con la necesidad de «atención a la diversidad», ya que la educación inclusiva deberá asegurarse «mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos» (párr.13). El *MAE2030* postula la existencia de barreras sociales, económicas y culturales que limitan el ejercicio del derecho a la educación y la necesidad de su remoción mediante políticas de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2012). A su vez, un «problema» asociado al logro de una educación «inclusiva y equitativa» es la ausencia de indicadores desagregados por grupos poblacionales, necesarios para la fijación de metas y medición de los progresos relativos. El *MAE2030* demanda una gestión orientada a resultados y sistemas de monitoreo y evaluación más elaborados. Por su parte, la dimensión de calidad es entendida como la obtención de «resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos» (párr.14) y más específicamente como la adquisición de «competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, que serán los pilares para el aprendizaje futuro, así como para las competencias de orden superior» (Ibid.). Se observa la centralidad del concepto de «calidad educativa» en el *MAE2030* y una preocupación explícita por cuidar que la ampliación de acceso vaya «de la mano de medidas para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación y el aprendizaje» (párr.22). El «problema» subyacente es la escolarización masiva con aprendizajes de «baja calidad» e «impertinentes»; escenario asociado con la primera etapa de la Educación Para Todos, en donde, según esta representación, no se habría considerado en igual medida la dimensión de la calidad de los aprendizajes. A su vez, aquí encontramos dos «problemas» asociados al logro de la calidad educativa; por una parte, la necesidad de «métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje» (párr.14) impartidos por docentes adecuadamente capacitados y con los recursos suficientes; y, por otra, la necesidad de «la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje» (Ibid.). Estos «problemas» se vinculan con la dimensión pedagógica del ODS n°4 y son aquí centralmente representados a partir de la inadecuación de la infraestructura escolar y de la cualificación docente. Finalmente, el concepto de «lifelong learning» es clave en el ODS n°4 en tanto que promueve una visión holística de la educación como derecho humano contrapuesta a las visiones instrumentales asociadas a la educación como formación de «capital humano». Según se lee en el *MAE2030* «los sistemas educativos que promueven un aprendizaje a lo largo de la vida aplican un enfoque holístico de la educación» (nota al pie, párr. 15), el cual supone que «todos los grupos etarios, incluidos los adultos, deberán tener oportunidades de aprender y de seguir aprendiendo» (párr.23). El problema representado por este concepto es la falta de oportunidades —principalmente para la población que queda fuera de las trayectorias teóricas de los sistemas educativos (como los adultos analfabetos)— asociada a un enfoque economicista.

Pasando al segundo interrogante del cuestionario WPR, encontramos en este documento la explicitación de una serie de principios y concepciones relativos a la educación y su relación con el desarrollo humano y social que sustentan las representaciones precedentes. Es posible reconocer la preminencia del enfoque humanista promovido por la

este concepto en la producción intelectual de este organismo ver Elfert (2018).

UNESCO (Elfert, 2018) y, en particular, la influencia del documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015). Este enfoque supone «dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana» (UNESCO, 2015, p.10) en tanto que «apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI» (p.36). Se trata de un posicionamiento que confronta abiertamente con la perspectiva economicista, como puede observarse, por ejemplo, en esta afirmación: «no cabe la menor duda de que las funciones económicas de la educación son importantes, pero hay que sobrepasar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo» (p.37). Se apoya, en cambio, en la concepción del desarrollo humano elaborada por Sen (2011), autor que se sitúa en la tradición del liberalismo igualitario (Martínez García, 2017). El enfoque humanista puede observarse en diferentes principios estructurantes del discurso sostenido en el *MAE2030*. El propio texto destaca tres: la concepción de la educación como un derecho humano fundamental y habilitador; la concepción de la educación como bien público; y la igualdad de género. A estos podemos añadir el principio universalista que sostiene que «una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos» (párr.13). No obstante, desde nuestra lectura, destacamos que, si bien este enfoque parece ser el predominante, el enfoque economicista o del «capital humano» —esgrimido tradicionalmente por otros organismos que forman parte de esta misma agenda global (como el Banco Mundial)— no está completamente ausente en este documento. Puede identificarse esta perspectiva en la idea de que «los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución» (párr.6) o bien en las recomendaciones sobre las metas asociadas a la educación para el trabajo.

Otra serie de supuestos o principios presentes en el Marco de Acción cobra relevancia para este estudio. Nos referimos a aquellos relativos a la gobernanza, rendición de cuentas y alianzas en los planos nacional, regional y global. El documento prescribe los roles de las partes involucradas en la gobernanza de la educación: estados nacionales, ciudadanía, organizaciones de la sociedad civil, docentes y educadores, sector privado, las comunidades de investigación, los jóvenes y organizaciones estudiantiles; a cada uno de estos actores se les dedican sendos párrafos en el texto. Se destacan, sin embargo, los principios de soberanía nacional y centralidad de los Estados:

«el ODS 4-Educación 2030 se inscribe sobre todo en el plano nacional. Los gobiernos son los principales responsables de hacer cumplir el derecho a la educación, y desempeñan un papel esencial de garantes de una gobernanza y una financiación de la educación pública eficientes, equitativas y eficaces (...) Éstos deberán mantener el liderazgo político en la educación y guiar el proceso de contextualización y realización del ODS 4-objetivo y metas de la Educación 2030, sobre la base de las experiencias y prioridades nacionales» (párr. 78)

Al mismo tiempo el documento aclara que «los gobiernos no podrán alcanzar el ambicioso objetivo de educación por sí solos. Necesitarán el respaldo de todas las partes interesadas, incluidas las no estatales.» (párr. 86) en donde «los esfuerzos colectivos regionales y subregionales son esenciales para el éxito de la adaptación y realización del ODS 4-Educación 2030» (párr. 87). Cabe destacar también en el *MAE2030* la influencia

de los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger & Normand, 2015). La gestión profesionalizada del Estado, transparente, eficiente, mensurable y orientada a resultados es parte capital de la agenda.

Pasando al plano regional, entre las primeras definiciones de la *Declaración de Buenos Aires* leemos:

«Conscientes que [sic] el mayor desafío para el progreso socioeconómico en la región es la desigualdad, creemos que el principio rector de la agenda educativa al 2030 debe ser velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria» (párr.4).

Un primer problema representado es entonces la desigualdad, de lo que se deriva la priorización de la meta de universalización de la educación básica. Se observa aquí cómo el concepto de «educación a lo largo de la vida» (aunque será retomado de forma marginal en este documento) pierde relevancia en el proceso de recontextualización, y es de notar también cómo la educación aparece, en primer lugar, como una función del desarrollo económico. El documento incluye otras problematizaciones entre las que podemos destacar: la ineficiencia e ineficacia de los sistemas educativos y la urgencia de su transformación; la existencia de brechas educativas asociadas a «grupos vulnerables» y una deuda relativa a la «calidad educativa». Asociado al primero de estos problemas representados, encontramos, por una parte, la representación de una desactualización pedagógica y curricular y, por otra, de una debilidad institucional en términos de gestión. En relación al segundo, se destaca, además de la desigualdad socioeconómica ya mencionada, la diversidad cultural como característica regional, lo que se traduce en el compromiso de promover «una educación multicultural con énfasis en la educación en lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua, que ponga en valor los distintos sistemas de conocimiento (...)» (párr.16). En cuanto al tercero, el problema de «calidad» es mayormente vinculado con la (deficiente) formación docente. Y aquí resulta interesante atender a lo que podríamos entender como otro proceso de «selección y reformulación» en la apropiación de la agenda a nivel regional. Nos referimos a que, manteniendo de la agenda global la problematización relativa a la «inadecuada» formación docente, en la *Declaración de Buenos Aires* no hay referencias a las condiciones laborales del colectivo (más allá de una vaga referencia a «que la docencia se transforme en una profesión de excelencia», párr.11)² como sí pueden encontrarse en el *MAE2030*: «los docentes también tienen derechos socioeconómicos y políticos, entre ellos el de aspirar a trabajar en condiciones dignas y recibir una remuneración adecuada» (párr.72).

¿Qué presuposiciones o supuestos sustentan esta representación del «problema»? La especificidad regional en términos de desigualdad y diversidad cultural; la desactualización y debilidad institucional, pedagógica y curricular y la necesidad de adecuar los sistemas educativos latinoamericanos a las «habilidades que demanda el siglo XXI»; y, como ya adelantamos, la concepción de la educación como una función para el desarrollo socioeconómico de la región; son algunas de las representaciones destacadas por nuestro análisis. A lo anterior se añade que en este documento la educación es un derecho individual antes que un derecho social. El texto destaca su carácter de «derecho humano fundamental de toda persona, y la base para la realización de otros derechos», mientras que en ningún momento lo define como «derecho social», al tiempo que se observa también la ausencia de las palabras «público» y «común»³.

2 Tampoco se encuentran decisiones de política relativas a este punto en la Hoja de ruta regional (OREALC-UNESCO, 2018b)

3 Recién en el último párrafo de la sección de «Acuerdos regionales» se encuentra una referencia a

El Documento del Foro Regional *Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos* (IPE-UNESCO, 2017), por su parte, se dedica con mayor profundidad a la conceptualización de la agenda. Inicia con un diagnóstico de la situación regional estructurado en torno a «tres grandes paradojas»: a) un crecimiento económico sostenido pero insustentable; b) una distribución desigual en el acceso a los servicios públicos y, c) una mayor conectividad digital acompañada de nuevas exclusiones. Luego atiende el «problema» de la banalización y el vaciamiento de dos de los conceptos estructurantes de la agenda: «equidad» e «inclusión». En tercer lugar, se dedica a la caracterización de «tensiones presentes en el contexto internacional», problematizando la agenda como un campo de disputa entre actores con diferentes intereses. Finalmente, el documento se dedica, a partir de lo trabajado en el Foro, a recuperar experiencias y dificultades en la gestión de la agenda a nivel regional para concluir con una serie de recomendaciones. Podemos destacar algunos de los problemas representados en estas últimas secciones del texto. En la sección correspondiente a las experiencias de gestión se plantea, en primer lugar, que los gobiernos deben fijar metas y que estas deben concentrarse en los resultados de aprendizaje, la reducción de brechas y la atención a la diversidad. También se destaca la importancia de los marcos normativos y las estrategias de cambio «para dar seguimiento y continuidad a las políticas de largo plazo, sistémicas e intersectoriales» (p.21), de este modo se problematizan las políticas interrumpidas, cortoplacistas o reduccionistas. El documento indica también «cuatro aspectos críticos a considerar durante un proceso de reforma de la educación: los contenidos educativos y sus métodos para la enseñanza, la actuación de los docentes, las instituciones educativas y el estilo de gestión del sistema educativo» (p.22). Dedicó especial atención a la gestión como «la clave de operación del sistema». Finalmente, se aborda la necesidad del monitoreo, control y evaluación de las metas. En la sección correspondiente a las «dificultades frecuentes en la formulación, gestión y evaluación de políticas» (p.27) se problematiza, entre otras, la desvinculación entre la formulación y la «puesta en acto» de las políticas, lo que se traduce en que estas «no llegan a las aulas»; la debilidad institucional y de representatividad «característica de los países de la región» y las dificultades en la vinculación de los gobiernos con las organizaciones gremiales docentes.

Volviendo entonces a la pregunta ¿qué presuposiciones o supuestos sustentan estas representaciones? Primero, hay una atención particular por precisar y posicionar los conceptos de «equidad e inclusión» en la agenda de reforma. El documento se inscribe explícitamente dentro de la tradición del liberalismo igualitario (Martínez García, 2017), retomando la referencia a Amartya Sen, para proponer que la discusión debe pasar por determinar un horizonte de igualdad, adscribiendo a la concepción de la «igualdad de resultados» entendida como el logro de determinados aprendizajes (Bolívar, 2012). La equidad es conceptualizada en términos procesuales como una vía hacia la igualdad, como «la necesidad de desarrollar estrategias institucionales que impliquen un trato para cada estudiante, en función de su lugar en la estructura social y de su esquema identitario, como una manera de garantizar la igualdad deseada» (p.14). Esta concepción se vincula, a su vez, con el principio de justicia compensatoria, que sostiene que «en contextos de profundas desigualdades, tratar a todos por igual no hace más que reproducir

la educación pública y al principio del aprendizaje a lo largo de la vida, en lo que parece ser más un gesto de compromiso que una prioridad de la agenda regional: «Nos comprometemos a velar por el fortalecimiento de la educación pública de calidad como garantía para la construcción de la democracia y de sociedades más justas y asumimos la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la educación» (párr.19)

y profundizar las desigualdades» (p.13). En términos prácticos, el documento propone recurrir a «la regla maximin» que atribuyen a Rawls⁴ en su teoría de la justicia como equidad, como «metodología para priorizar la asignación de recursos» hacia «los que más los necesitan» (IPE-UNESCO, 2017, p.24). Esta recomendación aparece fundada en una «propuesta de la CEPAL» (se asume que en el contexto del Foro):

«La CEPAL propone un enfoque de 'universalización progresiva' de los beneficios, lo que sería coherente con una planificación de largo plazo con establecimiento de hitos parciales. Este enfoque implica priorizar inversiones en dos tipos de políticas, aquellas con las más altas tasas de retorno y aquellas que se dirigen a quien menos pueden afrontar los costos, en este caso, de la educación» (p.23)

La conceptualización elaborada en torno a la «inclusión educativa», por su parte, mantiene una simbiosis estrecha con las ideas de «convivencia en la diversidad»⁵ y escolarización común,

«la idea de inclusión no solo se presenta como lo opuesto a la exclusión, sino también como lo opuesto a la discriminación (...) la propuesta de la inclusión educativa busca que todas las personas, independientemente de sus diferencias, puedan estudiar en la misma institución, de manera regular, en el mismo sistema educativo» (p.14).

Por otra parte, el documento se sitúa en el enfoque «transformacional del sistema educativo» promovido por UNESCO (Operti, 2017), cuyo supuesto básico es que

«la implementación del enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos del ODS 4 demanda, en cada país, transformaciones importantes en la totalidad del sistema educativo, pues no se pueden pretender cambios importantes en la enseñanza sin producir cambios en los procesos y estructuras que gobiernan el sistema» (p.32)

A su vez, el énfasis asignado a la gestión, la medición y la institucionalidad muestra la asimilación de los principios de la Nueva Gestión Pública identificados en la agenda global. Finalmente, podemos reconocer como supuesto del documento la concepción del campo de política educativa como una arena de disputa y conflicto de intereses. Este posicionamiento puede leerse en su advertencia de cierre:

«será importante considerar que, para la elaboración y gestión de este plan, se tendrá que tomar en cuenta que el espacio político es aquel donde se encuentran los intereses más diversos. Por lo tanto, algunos confluirán con naturalidad, mientras que otros serán irreconciliables» (p.32)

4 En rigor, Rawls (1995) dice «quizá los economistas desearan referirse al principio de diferencia como criterio maximin, empero, he evitado cuidadosamente este nombre. Por criterio maximin se entiende generalmente una regla para escoger bajo una gran incertidumbre, mientras que el principio de diferencia es un principio de justicia. No es, pues, deseable usar el mismo nombre para dos cosas tan distintas» (p.88).

5 Resulta más preciso que el concepto más frecuente de «atención a la diversidad», en cuanto se pone el énfasis en el con-vivir y se rechaza la idea de «atender» exclusivamente a grupos particulares en pos de un enfoque universalista.

4.2. Sobre los silencios en la problematización y de problematizaciones alternativas

Como cuarto paso, el enfoque WPR propone un análisis de lo no problematizado (o des-problematizado) a partir de la visibilización de los silencios u omisiones, lo que se hace necesariamente desde ciertas representaciones con las que el propio analista concibe el «problema». Este análisis implica poner en cuestión aquello que es «dado por sentado» (taken for granted). Partiremos por señalar «silencios» comunes a los tres documentos. En primer lugar, en ningún momento es problematizado el sistema político-económico capitalista como modelo de desarrollo hegemónico y sus posibles contradicciones con las metas planteadas. Las alternativas se limitan, en el mejor de los casos, a un modelo neoliberal o un modelo de «desarrollo sostenible» (IIPE-UNESCO, 2017). Este silencio puede resultar obvio en textos de estas características, pero su visibilización es necesaria desde nuestro enfoque analítico. En segundo lugar, consideramos que la dimensión pedagógica de la educación «inclusiva, equitativa y de calidad» no es suficientemente problematizada. Las referencias son vagas y genéricas, pero no queda claro cómo garantizar una educación y aprendizajes relevantes que respondan a las necesidades de cada estudiante al tiempo que mantengan la referencia a lo «común». Puede argumentarse, nuevamente, que esto es inevitable en documentos de este tipo; sin embargo, este es un «problema» que se trasladará luego al contexto de «puesta en acto» de la agenda (Terigi, 2014). Finalmente, se omite o invisibiliza el debate en torno al concepto de la educación como «bien público» (Ruiz, 2020; UNESCO, 2015). En el citado documento *Replantear la Educación* de la UNESCO, publicado el mismo año en el que se convalida esta agenda educativa, se cuestiona este concepto por su origen asociado al pensamiento económico y su racionalidad instrumental e individualista, en tanto que supone que un bien es «público» en la medida en que los individuos puedan acceder al mismo sin detrimento del acceso de otros individuos. En cambio, se propone como alternativa superadora el concepto de «bien común». Este concepto remite a la idea de una propiedad colectiva, intrínsecamente compartida, que supone reciprocidad en su goce. A la vez, guarda coherencia con el principio de respeto y reconocimiento a la diversidad en tanto que «lo que se entiende por bien común únicamente se puede definir en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia» (UNESCO, 2015, p.86).

Haciendo foco ahora en los documentos regionales, queremos señalar que la creciente privatización de los sistemas educativos es un silencio notable en la Declaración de Buenos Aires, considerando que Latinoamérica ostenta las mayores tasas de privatización de su matrícula en la educación básica a nivel global (Verger *et al.*, 2017). En cambio, el documento del Foro Regional redactado por técnicos del IIPE-UNESCO, da cuenta de un posicionamiento que reivindica el lugar del Estado y problematiza

«la opción de la ciudadanía por los servicios privados, con la consecuente renuncia a seguir demandando al Estado una educación pública de calidad; y la creciente oferta privada de servicios educativos, que conlleva el grave riesgo de mercantilizar la educación» (p.17)

Aunque debemos recordar que la ciudadanía «elige» en contexto, es decir, en el marco de las opciones disponibles, no dependientes de voluntades individuales sino de relaciones de poder a nivel societal en donde tienen un rol central las políticas públicas de los estados nacionales.

Por otro lado, destacamos ya en la Declaración de Buenos Aires la ausencia de

problematización en torno a las condiciones de trabajo docente mientras se sostiene la problematización de su supuesta falencia formativa; esto no aplica completamente para el caso del documento del Foro Regional, en donde aparece la mención a la necesidad de «condiciones laborales dignas» como elemento de «motivación» del gremio docente, aunque tampoco puede decirse que este aspecto sea debidamente problematizado aquí. Cabe decir que el documento elaborado por el IPE-UNESCO es «problematizador» en aspectos en los que los otros textos guardan «silencio» (*Declaración de Buenos Aires*) o «cautela» (*MAE2030*), particularmente en la exposición de las «tensiones» en torno a las diferentes visiones de desarrollo, las finalidades de la educación y el rol del Estado. Sin embargo, encontramos en este documento también contradicciones o inconsistencias internas entre elementos de la perspectiva humanista y la economicista, o entre su apelación a la participación y la ausencia de representantes gremiales y estudiantiles en el marco del Foro⁶.

4.3. Sobre los efectos de las problematizaciones

El enfoque WPR parte del supuesto de que las prácticas discursivas y no discursivas que configuran los procesos de problematización tienen efectos de tres tipos, interconectados y superpuestos: a) efectos discursivos, derivados de los límites impuestos a los que puede ser dicho y pensado; b) efectos de subjetivación o subjetificación, es decir las formas en que los sujetos y las subjetividades son constituidas en estas prácticas; y c) efectos vividos, es decir, que afectan directamente la vida material de las personas. Continuando con el análisis documental, es posible decir que la representación del «problema» formulada en términos de derechos produce el efecto de la obligación normativa hacia los Estados nacionales, marcando límites respecto de lo que puede ser dicho, hecho y pensado en el gobierno de la educación. La educación concebida como derecho humano fundamental implica contenidos y obligaciones específicos (Ruiz, 2020). Este enfoque afecta también a las subjetividades, ya que no son iguales la posición ni la constitución subjetiva de un sujeto de derechos, de un «objeto» de beneficencia o de un cliente de un servicio. Los efectos alcanzan la existencia material en la medida que este derecho es efectivamente garantizado por los Estados y ejercido por individuos y poblaciones. En cambio, la representación de la educación como «mercancía» y del «problema» como un problema de desarrollo de «capital humano» produce una educación orientada por «el mercado»⁷, asociada al concepto de «inversión» (véase nuevamente la mencionada recomendación de la CEPAL en el texto del IPE-UNESCO). A su vez, podríamos advertir que la concepción de la educación como derecho individual antes que como un derecho social en la Declaración de Buenos Aires produce la individualización de este derecho, asociada a discursos meritocráticos y centrados en el principio de igualdad de oportunidades (Dubet, 2014). Por su parte, la subordinación de la educación y los aprendizajes a las necesidades económicas produce la transformación de los diseños curriculares según

6 Según consta en el documento, el Foro «convocó a autoridades ministeriales de los países latinoamericanos, a representantes de la sociedad civil y a expertos de organismos internacionales y del mundo académico para construir un espacio de diálogo y reflexión conjunta» (IPE-UNESCO, 2017, p.6). No se hace mención a la convocatoria de los gremios docentes (que pueden suponerse actores centrales para el «diálogo y la reflexión conjunta» en torno a esta Agenda) siendo que la única mención a los mismos aparece en la sección de Dificultades frecuentes en la formulación, gestión y evaluación de políticas. Respecto de las organizaciones estudiantiles, no se hace mención siquiera.

7 Entre comillas para destacar que este es un espacio social que involucra actores particulares y evitar la reificación del término que Marx denuncia en su estudio del «fetichismo de la mercancía».

los saberes y habilidades valorados por «el mercado». Nuestro análisis reconoce esta visión también en la búsqueda de resultados escolares «pertinentes y eficaces»⁸ antes que relevantes, significativos y justos (Connell, 1997).

Si las anteriores son «grandes representaciones» rectoras del gobierno de la educación, observamos en los textos la coexistencia de múltiples representaciones del «problema». Cada una de estas, supone determinados efectos. Formulada en términos de «exclusiones y vulnerabilidades», la problematización puede producir dos tipos de efectos superpuestos y contradictorios: por una parte, la visibilización de injusticias y desigualdades en el acceso, participación y logros educativos; por otra, la nominación, identificación, clasificación y (potencialmente) estigmatización de grupos poblacionales. Estrechamente vinculado a esto, el problema representado en términos de (in)equidad produce como efecto la legitimación de políticas compensatorias, cuyos alcances y limitaciones en la resolución de las injusticias educativas han sido ya cuestionados (Veleda *et al.*, 2011). Mientras que, en términos de «calidad», la representación del problema produce como efecto un énfasis en la evaluación estandarizada de los aprendizajes y, potencialmente, el establecimiento de núcleos básicos comunes o prioritarios de aprendizaje (formulados en términos de competencias genéricas). En términos de «atención a la diversidad», el «problema» produce las demandas de formación y renovación pedagógica, y como «efectos vividos» la sobrecarga del trabajo pedagógico en los docentes. Asimismo, las representaciones asociadas a la «obsolescencia» de los sistemas educativos producen como efecto la atracción por las «innovaciones» y los formatos alternativos.

5. (In) conclusiones

El enfoque de problematización de políticas y, en particular, el procedimiento metodológico WPR, han resultado potentes herramientas para el análisis de la agenda política y su proceso de regionalización. Hemos podido problematizar diferentes representaciones en torno al «problema» del gobierno de la educación e indagar en torno a sus supuestos, silencios y efectos en los planos global y regional.

En el plano global, el estudio de la agenda estructurada en torno al *Marco de Acción Educación 2030*, comenzó por destacar sus cuatro conceptos estructurantes: «inclusión», «equidad», «calidad» y «aprendizaje a lo largo de la vida». Asimismo, observamos la prevalencia de la impronta del enfoque humanista de la UNESCO en el documento analizado, aunque sin excluir la presencia subordinada de enfoques contrarios como el del «capital humano», impulsado por otros organismos participantes de la agenda global (como el Banco Mundial). Por otra parte, el concepto de gobernanza (Rizvi & Lingard, 2013) nos permitió visibilizar las formas articuladas y multiagenciales que se plantean para el gobierno de la educación, aunque destacando la centralidad asignada a los Estados nacionales. También hallamos rastros de la influencia de los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger & Normand, 2015).

Como hemos intentado señalar, los procesos internacionales de formación de políticas educativas (Edwards Jr., 2014) no se desarrollan de forma lineal e involucran apropiaciones selectivas y reformulaciones de las agencias involucradas. En este caso —y en relación con el primer ítem destacado para la agenda global— en los documentos regionales identificamos un énfasis en los conceptos de «inclusión» y «equidad»,

8 Enunciado así en la meta 4.1 del ODS n°4 y trasladado textualmente en la Declaración de Buenos Aires (párr.4).

definiéndose la primera como un principio de no discriminación, «convivencia en la diversidad» y escolarización común y la segunda como un principio de justicia compensatoria y una estrategia para el logro de la «igualdad de resultados» (Bolívar, 2012). El concepto de «calidad» también se encuentra en los documentos regionales aunque su presencia es más esquiva de definiciones específicas y aparece mayormente asociada a una «deficiente formación docente», al tiempo que permanecen sin ser problematizadas las condiciones materiales y simbólicas de ejercicio de la profesión (más allá de vagas referencias a una «profesión de excelencia»). Finalmente, observamos la práctica desaparición del concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» en el plano regional, ausencia que podría indicar que en este escenario hay prioridades más inmediatas en la educación básica; o, también, entenderse como una consecuencia lógica del énfasis puesto —en los documentos regionales— en la educación como función del desarrollo económico.

Nuestro estudio permitió señalar, a su vez, una serie de «silencios» o aspectos des-problematizados que son transversales a las escalas global y regional. La vinculación potencialmente contradictoria entre las aspiraciones en materia educativa y las lógicas del sistema político-económico global; la dimensión pedagógica de la agenda; o el debate más amplio en torno al carácter de la educación como derecho y bien común. En el plano regional nos interesa destacar el silencio de los documentos gubernamentales en torno a la creciente privatización de los sistemas educativos (Verger *et al.*, 2017) y respecto de las condiciones materiales de producción del trabajo escolar. Finalmente, en el último apartado nos concentramos en los efectos potenciales de estas problematizaciones. Así, llamamos la atención sobre los efectos en relación con los contenidos del derecho a la educación (Ruiz, 2020), las subjetividades producidas y habilidades y, en última instancia, las experiencias educativas de los individuos y poblaciones.

Estas conclusiones no pueden sino asumir su carácter inconcluso, en cuanto que el proyecto de investigación del que forman parte se encuentra apenas iniciado. Parte de las limitaciones del trabajo que aquí se presenta se encuentran en la desatención de la dimensión genealógica del enfoque WPR (planteado en las preguntas 3 y 6 cuyo abordaje no nos resulta posible en este contexto); por otra parte, omitimos por el momento problematizar sistemáticamente nuestras propias representaciones del problema, aunque, sin dudas, estas han sido puestas en juego en el análisis. Futuros trabajos deberán avanzar sobre estos pendientes, así como también ampliar el recorrido cronológico y empírico para continuar complejizando la mirada

6. Financiación

Se agradece el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina mediante el otorgamiento de la beca doctoral que hizo posible esta investigación.

7. Referencias bibliográficas

Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.

Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>

- Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- Beech, J. (2014). Más allá de las certezas: En busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada: Homenaje a Robert Cowen* (pp. 227-245). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Chao, D. (2019). Problematizaciones, problemas representados y gubernamentalidad. Una propuesta analítica para el estudio de las políticas públicas y el Estado. *De Prácticas y Discursos*, 8(11), 123-152. <https://doi.org/10.30972/dpd.8113807>
- CLADE. (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. CLADE.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or Locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (3a ed). Siglo Veintiuno.
- Edwards Jr., D. B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 12-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>
- Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315278131>
- Ferrere, L., Fanego, M., & Gorostiaga, J. (2019). Tendencias del campo de la educación comparada en la Argentina: Un análisis de artículos académicos del período 1997-2015. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 10-26.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.

- Ideland, M., Jobér, A., & Axelsson, T. (2021). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.1177/1474904120952978>
- IPE-UNESCO. (2017). *Foro regional de políticas educativas: Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos: Reflexiones y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000372224.locale=en>
- Jobér, A. (2020). How to Become Indispensable. Private tuition and policy processes within swedish education system. *Sisyphus — Journal of Education*, 8(2), 7-25. <https://doi.org/10.25749/sis.18663>
- Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1474904118814140>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of Global Education Policy*. Wiley-Blackwell.
- Operti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: Temas e implicancias para América Latina. En *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 64-77). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247578>
- OREALC-UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247286?1=null&queryId=6421e82c-eeb1-43b6-bce9-75cca6948f40>
- OREALC-UNESCO. (2018a). *Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265750_spa
- OREALC-UNESCO. (2018b). *Hoja de ruta para la implementación del ODS 4-E2030 en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265870_spa
- Pastore, P. G., Gorostiaga, J. M. y Tello, C. G. (2022). El enfoque de la problematización de políticas y su aplicación a la investigación sobre política educativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e120. <https://doi.org/10.24215/18537863e120>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>
- Ruiz, G. R. (2020). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-16>
- Santos, B. de S. (2003). *La caída del «Angelus Novus»: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA - Universidad Nacional de Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=595376>
- Sayed, Y., Ahmed, R., & Mogliacci, R. (2018). The 2030 Global Education Agenda and the SDGs: Process, Policy and Prospects. En A. Verger, H. K. Altinyelken, & M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 185-207).
- 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(1), 21-58.
- Schriewer, J. (2013). Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. *Educar em Revista*, 275-297. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300015>
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.883745>
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Steiner-Khamsi, G. (2018). Measuring and interpreting re-contextualization. En A. Verger, H. K. Altinyelken, & M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 277-288).
- Tawell, A., & McCluskey, G. (2022). Utilising Bacchi's what's the problem represented to be? (WPR) approach to analyse national school exclusion policy in England and Scotland: a worked example. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1976750>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. del C. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229756>
- Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, 61(1), 22-57. <https://doi.org/10.1086/689700>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?1=null&queryId=58588a79-c1ae-4789-be66-286597b57b78
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. UNICEF Argentina.
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. En *Education International*. Internacional de la Educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5417>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

4



Lenguas minoritarias y planificación lingüística en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia

Minority languages and language planning in the education systems of Spain, France and Latvia

Anna Laura Díaz Iglesias*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37371

Recibido: **23 de abril de 2023**
Aceptado: **31 de mayo de 2023**

*ANNA LAURA DÍAZ IGLESIAS: Licenciada en Filología Catalana (Universitat de València), Máster en Asesoramiento Lingüístico y Cultura Literaria (Universitat de València), Máster en Formación del Profesorado (Universidad Católica de València) y Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas (Universitat de València). Ha impartido docencia de Lengua catalana, Lingüística para maestros/as y Desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos multilingües en los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (Florida Universitària y Universitat Jaume I) y Publicidad y Relaciones Públicas (Universitat Jaume I). Actualmente es funcionaria de la Generalitat Valenciana y estudiante del doctorado en Educación en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Las líneas de trabajo e investigación principales son la Didáctica de la lengua y la literatura y el estudio de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos. **Datos de contacto:** e-mail: adiazi@alumni.uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5426-5352>

Resumen

La presencia de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos está vinculada al contexto sociopolítico y cultural en el que se sitúa. Por lo tanto, es necesario cuestionarse qué posición ocupan en relación con las lenguas estatales y cómo se produce su convivencia, generalmente jerarquizada, en los ámbitos de uso públicos. Aplicando una metodología específica para la educación comparada, presentada en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, analizaremos si los modelos de planificación lingüística adoptados en las unidades de comparación escogidas apuestan por el ecologismo lingüístico. La organización idiomática adecuada en contextos caracterizados por el contacto de lenguas resulta fundamental si consideramos que el *input* en los ámbitos de uso públicos se encuentra dominado por la lengua mayoritaria y, por tanto, se merma la posibilidad de acceso a modelos lingüísticos válidos diferentes al de las lenguas de poder. Es por ello por lo que hay que analizar la planificación lingüística de las mismas en la enseñanza al ser crucial para equilibrar esta situación. Así, hemos realizado un análisis comparado entre los sistemas educativos de los territorios con lengua propia en España, Francia y Letonia para conocer si estos programas dan una respuesta efectiva a las necesidades del alumnado: el desarrollo de las habilidades comunicativas, como eje central para la construcción del aprendizaje, y la garantía de los derechos lingüísticos, como derechos humanos de las minorías en coordenadas bilingües.

Palabras clave: sistema educativo; lengua minoritaria; planificación lingüística; derechos lingüísticos

Abstract

The presence of minority languages in education systems is linked to the socio-political and cultural context in which they are situated. It is, therefore, necessary to question what position they occupy in relation to the state languages and how they coexist, usually hierarchized, in public spheres of use. By applying a specific methodology for comparative education in four phases: description, interpretation, juxtaposition and comparison, we can determine whether the language planning models adopted in the chosen units of comparison are committed to linguistic ecologism. Adequate language organization in contexts characterized by language contact is essential if we consider that the majority language dominates the input in public spheres of use and, therefore, the possibility of access to valid linguistic models other than those of the languages of power is diminished. This is why it is necessary to investigate the linguistic planning of these languages in education, as it is fundamental to balance this situation. Thus, we have carried out a comparative analysis of the educational systems of the territories with their own languages in Spain, France and Latvia to find out whether these programmes provide an effective response to the needs of the students: the development of communicative skills, as a central axis for the construction of learning, and the guarantee of linguistic rights, as human rights of minorities in bilingual coordinates.

Keywords: education system; minority language; language planning; linguistic rights

1. Introducción

El Saber es un elemento indispensable para la construcción del *yo* y la identidad propia, necesarios para el pleno desarrollo del individuo y para la sociedad a la que pertenece. La capacidad de transformación social pasa por la emancipación de los sujetos que la integran y su alcance tiene unas implicaciones más allá de las puramente instructivas. La educación debe ser uno de los pilares de una sociedad democrática y erigirse como herramienta fundamental que debe permitir la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de una sociedad, con independencia de la realidad particular de cada uno. Por ello, los sujetos de una comunidad tienen una responsabilidad individual y colectiva para que esta afirmación sea una realidad.

El logro de este objetivo no puede obviar la diversidad lingüística. En contextos caracterizados por el contacto de lenguas es necesario regular la organización pública de las mismas desde la óptica de los derechos lingüísticos de las minorías, pero también como patrimonio cultural de las sociedades (UNESCO, 2001). En esta línea, los sistemas educativos deben contribuir para que este binomio sea efectivo al plantear un modelo orgánico que ponga en valor las lenguas minoritarias de los territorios.

Las políticas en general y la política lingüística en particular consolidan una ideología (también lingüística) concreta al construir su aparato normativo. Si, además, consideramos que los discursos a favor de la internacionalización y la globalización están afectando a la educación (Dale, 2000), la concepción de la enseñanza como espacio de promoción y mecanismo de normalización de la diversidad lingüística cobra sentido. Desde esta perspectiva, la planificación lingüística en los sistemas educativos es altamente relevante por el impacto que conlleva en diversos ámbitos. Y es que, si hacemos una revisión teórica (y aséptica) del concepto podemos sintetizar que la planificación lingüística está referida a las formas de implementación de la normativa lingüística en un contexto específico (Baldauf, 2005, p. 958). Ahora bien, aunque la descripción anterior es cierta, no se puede omitir que esta disciplina, en tanto que cuenta con un fuerte componente social, contiene un sesgo político o ideológico, tal y como apunta Cooper (1997), al establecer una relación indisoluble entre el «cambio social» (p. 194) y la planificación lingüística. Así, la define como «los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos» (p. 216).

En esta línea, el trabajo que presentamos analiza los modelos de planificación, en relación con la situación de las lenguas minoritarias, en la enseñanza actual de los sistemas educativos de España, Francia y Letonia. Unas coordenadas que presentan realidades multiculturales diversas, que reciben distinta consideración a nivel político y que, por tanto, presentan un tratamiento específico acorde con los programas de enseñanza que se llevan a cabo. Su diseño, aunque se apoya en marcos normativos de alcance nacional e internacional, atiende a diferentes criterios que trascienden la cuestión educativa, ya que la enseñanza no es un elemento aislado de otras esferas (públicas y privadas). Es por ello por lo que el éxito del modelo de planificación implantado en la educación debe ir acompañado de políticas en órbita que las refuerzan porque «Es poco probable que la planificación [...] surta efecto si esa lengua no cumple ninguna función de utilidad en la población a la que está dirigida» (Cooper, 1997, p. 218). En definitiva, con esta aproximación se pretende discernir si los modelos programáticos implantados favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiantado desde una perspectiva

integral y si garantizan los derechos lingüísticos de las minorías (como derecho individual y colectivo).

2. Metodología

El objeto de estudio que nos ocupa cabe considerarlo desde dos vertientes analíticas de acuerdo con los estadios básicos de los estudios comparados en educación: una descriptiva y otra comparada. Éstas permiten aproximarnos a la planificación lingüística en los contextos bilingües de España, Francia y Letonia. La elección de las unidades de comparación responde a que España aglutina realidades diversas: nacionalidades históricas con una cultura y lengua propias. Una realidad identitaria marcada por la heterogeneidad que permite conocer, en uso de una cierta autonomía territorial, cómo se combina la realidad autóctona con el marco estatal. Francia destaca por superponer el francés a las lenguas regionales y fortalecer, desde el siglo XVIII, el vínculo lengua-estado. La realidad sociopolítica de Letonia del siglo XX está marcada por la disgregación de la URSS y la conformación de nuevos planteamientos estatales de actualización y reconstrucción identitaria, también a nivel lingüístico, desde 1991.

Siguiendo el constructo analítico para la educación comparada (Bereday, 1968; García-Garrido, 1996) y Phillips & Schweisfurth, 2014) y contraponiendo las unidades de comparación escogidas, se describen (Caballero *et al.*, 2016 y Robson, 1993) los modelos de planificación lingüística en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia. Una revisión que destacará la situación de las lenguas minoritarias según los datos referidos a la planificación lingüística para la educación en contextos heterogéneos, señalará las diferencias y semejanzas en coordenadas estatales plurilingües y mostrará la gran diversidad alojada. Por último, se cotejarán los datos consignados para analizar la relación establecida entre los territorios y los programas lingüísticos vinculados a los modelos de planificación, lo que permitirá conocer el grado de consonancia entre la normativa de los Estados respecto de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos y las repercusiones en el desarrollo comunicativo y los derechos lingüísticos del alumnado.

Las tres unidades de comparación estudiadas presentan, al mismo tiempo, particularidades intranacionales (García-Garrido, 1982 y Lê Thành Khôi, 1981) que debemos atender para conocer las situaciones de semejanza y diferencia en un mismo estado, como ocurre con los modelos de planificación lingüística en el caso español, y que tienen el espacio como unidad de referencia (Manzon, 2014, p. 97). Esta diseminación estatal, marcada por una regulación diferenciada (García-Garrido, 1982, p. 133), supone que, en función de los contextos, se practican políticas diversas respecto de la planificación lingüística en educación. Las posibilidades comparativas son vastísimas (Phillips y Schweisfurth, 2014), por lo que nos centraremos en los programas lingüísticos de los territorios y su efectividad en contextos caracterizados por el contacto de lenguas.

Las opciones contrastivas de los currículos admiten diferentes miradas (Adamson y Morris, 2014), lo que posibilita conformar un *continuum* que interrelacione los modelos socioculturales y políticos imperantes en España, Francia y Letonia. En este trabajo prevalecerán las vertientes interpretativa y crítica vinculadas a la planificación lingüística porque, a partir de la definición del prototipo más eficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas y para la salvaguarda de los derechos lingüísticos del alumnado, se destacan los aciertos y las debilidades de los programas lingüísticos de las unidades de comparación escogidas.

3. Resultados

3.1. La enseñanza en lenguas minoritarias en España

Los territorios con lengua propia del Estado español articulan, según sus Estatutos de Autonomía, diferentes modelos de enseñanza que integran las lenguas oficiales. El objetivo es garantizar la consecución de la competencia lingüística al finalizar los estudios obligatorios.

Así, el Parlamento de las Islas Baleares aprobó en febrero de 2022 la Ley 1/2022 de Educación, que recoge los principios generales para conformar los modelos lingüísticos y el grado de conocimiento exigible en los idiomas del currículo. La lengua de docencia de las materias aparecerá en el Proyecto Lingüístico de Centro (a partir de ahora PLC) y atenderá las características sociolingüísticas del entorno donde se ubica el centro educativo. Al amparo de los derechos lingüísticos del alumnado, explicita que la primera enseñanza se hará en L1 (siempre que sea una de las dos lenguas oficiales del territorio). Por otro lado, la organización lingüística considera que el catalán vehiculará, como mínimo, el 50 % de las horas lectivas, aunque este porcentaje podrá modificarse, si es necesario, para la consecución de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales (art. 135.3.).

En Cataluña, la Ley 12/2009 de Educación regula, entre otros aspectos, la presencia de las lenguas en la enseñanza, como recoge el artículo 11. Se especifica que el catalán, como idioma propio del territorio, será el que se utilizará, con carácter general, en el sistema educativo. En relación con las lenguas extranjeras (art. 14.2.c.) y el castellano (art. 14.2.b.) son los centros los que mediante el PLC y el entorno sociolingüístico deben diseñar su enseñanza. Por otro lado, se incide en dos aspectos relevantes: el alumnado no podrá ser segregado por razón de «lengua habitual» (art. 11.3.) y, si fuera necesario, las familias que emplean el castellano como L1 podrán solicitar «atención lingüística individualizada en esta lengua» (art. 11.4.). Cabe añadir, sin embargo, que la Ley 8/2022, de 9 de junio, sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria apunta que «La enseñanza y el uso curricular y educativo del catalán y del castellano deben estar garantizados y tener una presencia adecuada en los currículos y en los proyectos educativos a fin de que todo el alumnado alcance el dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria» (art. 2.2.).

En cuanto a la planificación lingüística en el sistema educativo valenciano se fundamenta en la Ley 4/2018, que regula y promueve el plurilingüismo. Esta norma pretende contribuir a «eliminar los prejuicios hacia las lenguas coexistentes dentro de un mismo territorio, considerándolas bajo los principios de igualdad, respeto, cooperación y enriquecimiento territorial y cultural mutuo» según recoge el Preámbulo. Así, el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (de ahora en adelante PEPLI) es el marco normativo en materia lingüística para los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Sintéticamente, mediante la asignación de unos porcentajes mínimos para cada lengua, se realiza la distribución horaria del valenciano (catalán), el castellano y el inglés tanto en las materias lingüísticas como en las no lingüísticas en función de las características sociolingüísticas del centro educativo. La implementación del PEPLI debe atender a criterios normativos de carácter general y a unas previsiones concretas, diseñadas por las instituciones educativas, modulables en función de las necesidades y particularidades del entorno para garantizar el pleno desarrollo del programa. Esta reglamentación considera que tanto el valenciano y el castellano deben estudiarse como una asignatura

y deben vehicular una materia troncal no lingüística, para garantizar una presencia mínima del 25 % en cada una de estas lenguas. Por otro lado, la vehiculación en inglés fluctúa en una horquilla comprendida entre el 10 %, en Educación Infantil, y el 15 – 25 % de las horas lectivas en la enseñanza obligatoria. La asignación de la lengua vehicular¹ al resto de las materias la formulará el centro escolar (entre el castellano y el valenciano), según las particularidades socioculturales y lingüísticas del entorno y quedarán recogidas en el PLC. Cabe decir que el artículo 11 de esta Ley apunta que se «promoverá que los centros [...] vehiculen el 50 % del tiempo curricular en valenciano» (11.a.) y «un 25 % [...] en inglés» (11.b.).

La regulación de las lenguas en Euskadi se encuentra en el Decreto 138/1983, que plantea tres posibilidades bilingües en la enseñanza obligatoria en función del grado de presencia del castellano y del euskera. Son, para los estudios obligatorios, el Modelo A, B y D. El Modelo A tiene como lengua vehicular el castellano excepto la materia de Lengua vasca y literatura; el B emplea el euskera y el castellano como lenguas vehiculares de manera equilibrada, y son los centros educativos los responsables de vincular lengua y asignatura en función de sus necesidades. Por último, el modelo D utiliza el euskera como lengua vehicular excepto en la asignatura de Lengua Castellana y literatura².

El tratamiento de las lenguas en el sistema educativo de Navarra se indica en el Decreto Foral 159/1988. Los modelos lingüísticos se clasifican de acuerdo con el grado de presencia del euskera y el castellano. Son los modelos A, B, D y G. El Modelo A está referido a la enseñanza vehiculada en castellano, excepto la asignatura de euskera; el B combina el castellano y el euskera con una presencia equilibrada tanto en las materias lingüísticas como en las no lingüísticas³; el D realiza la enseñanza en euskera excepto la asignatura de Lengua Castellana y el G, que no contempla el euskera ni como materia ni como lengua de docencia. La implantación de estos modelos no es homogénea en el conjunto del territorio navarro: la zona *erdalduna* implementa los modelos A, D y G; la zona mixta los modelos A, B, D y G, y la zona *euskalduna* los modelos A, B y D. Junto con los modelos lingüísticos establecidos, los centros educativos también pueden desarrollar de manera integrada, si lo solicitan, diferentes programas de carácter plurilingüe desde el segundo ciclo de la Educación Infantil (Orden Foral 147/2016) hasta la Secundaria (Resolución 8/2019). En este sentido, la distribución horaria de la lengua extranjera variará en función de la etapa, del modelo lingüístico donde se inserta el programa y del centro educativo⁴.

La planificación lingüística en la enseñanza en Galicia se organiza mediante las directrices establecidas en el Decreto 79/2010 para el plurilingüismo. Éste presenta un capítulo específico para las lenguas oficiales, el gallego y el castellano, y otro para la lengua extranjera. En función de la etapa, la distribución de las lenguas vehiculares irá variando, aunque la finalidad es que el alumnado consiga una competencia lingüística en todos los casos. En Educación Infantil, la lengua vehicular será la mayoritaria del alumnado⁵,

1 Según el artículo 6.3.c. «Para calcular estos porcentajes se tendrán en cuenta las horas destinadas al currículo de cada una de las áreas lingüísticas, las horas destinadas a la competencia comunicativa oral y las áreas o las materias en que se utilice cada lengua como vehicular del aprendizaje».

2 Además de los modelos reconocidos por el Decreto 138/1983 también existe el Modelo X en centros educativos extranjeros, que no estudian la lengua vasca.

3 Los centros educativos asignarán las lenguas a las materias.

4 Excepto las sesiones obligatorias para la Educación Primaria, que vienen delimitadas normativamente, serán los centros educativos los que definan la relación entre lengua-materia en su PLC.

5 La L1 del alumnado se averiguará antes del inicio de curso mediante una encuesta a las familias (art. 5.2.).

aunque se introducirá la otra lengua oficial (art. 5.1.). Además, se atenderá «de manera individualizada al alumnado teniendo en cuenta su lengua materna» (art. 5.3.). La regulación en Educación Primaria prescribe que las materias de Lengua se harán en el idioma correspondiente (gallego y castellano), la asignatura de Matemáticas en castellano y la de Conocimiento del medio en gallego. En la Educación Secundaria, se dispone que las materias de Lengua se impartan en el idioma pertinente; las materias de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología en gallego; por último, las asignaturas de Matemáticas, Tecnologías y Física y Química vehicularán en castellano. Cada centro educativo asignará la lengua de docencia del resto de materias conforme a su acuerdo interno en equilibrio porcentual entre las dos lenguas oficiales. Además de este programa, los centros educativos pueden solicitar a la Administración implementar un modelo plurilingüe. Este Decreto añade que, con la aprobación de la solicitud, cada centro diseñará una asignación horaria para el gallego, el castellano y la lengua extranjera (que generalmente será el inglés) y las materias correspondientes de acuerdo con los criterios siguientes: por un lado, la presencia de la lengua extranjera se incluirá de manera progresiva y nunca podrá ser superior a un tercio de las horas totales del plan de estudios; por otro, las horas lectivas no impartidas en lengua extranjera vehicularán en gallego y castellano de manera equilibrada. Todo ello quedará recogido en el PLC⁶.

3.2. La enseñanza en lenguas minoritarias en Francia

La planificación lingüística de las lenguas minoritarias en Francia debe contextualizarse en el corpus normativo del *Code de l'éducation*; un documento que reúne las leyes en vigor de la enseñanza y que está conformada por un bloque legislativo y otro reglamentario. El Artículo L312-10⁷ y ⁸ recoge que las lenguas y culturas propias de los territorios son patrimonio de Francia y hay que favorecer su enseñanza. Matiza que los programas educativos que incorporan el estudio de las lenguas minoritarias serán indicados por las autoridades competentes y podrán realizarse conforme a dos modalidades: una en la que la lengua y la cultura regional serán materia de estudio y una segunda a paridad horaria en francés-lengua regional. La regulación específica para el estudio de las lenguas minoritarias se presenta en diferentes normas (Ministère d'Éducation National, 2013) y, en síntesis, la distribución lingüística para las diferentes etapas de la enseñanza es la siguiente:

6 La distribución de las lenguas vehiculares y las materias se podrá revisar cada cuatro cursos escolares.

7 Con modificaciones hechas por la Ley N° 2013-595.

8 Este artículo se integra en la Parte Reglamentaria (Libro Tercero, Título Primero, Cap. II, Sección cuarta) de «L'enseignement des langues et cultures régionales».

Tabla 1.
Presencia de la lengua minoritaria como materia en Francia

ETAPA	DISTRIBUCIÓN LINGÜÍSTICA
<i>École élémentaire</i>	-Se puede estudiar la lengua regional en la totalidad o en un porcentaje de las horas lectivas dirigidas a la materia de Lengua Moderna. -El centro educativo decidirá si determinadas actividades extracurriculares pueden vehicularse en lengua minoritaria.
	-Sexto (ciclo 3): •la asignatura de Lengua Moderna cuenta con una carga lectiva de 4 horas ¹
<i>Collège</i>	-Quinto a tercero (ciclo 4): •la asignatura de Lengua Moderna I cuenta con una carga lectiva de 3 horas •la asignatura de Lengua Moderna II cuenta con una carga lectiva de 2,5 horas -En los cursos de tercero a sexto, el alumnado tiene la opción de cursar una asignatura optativa de Lengua y Cultura regional de dos horas semanales.
<i>Lycée</i>	-Programas lingüísticos de continuación del <i>Collège</i>

¹ El área de Lengua Moderna considera la lengua regional como materia de estudio.

Fuente: normativa educativa de Francia y elaboración propia.

La implementación de programas bilingües a paridad horaria se organiza mediante la vehiculación del 50 % de las materias en la lengua regional y el 50 % en francés; esta distribución la harán los centros educativos, aunque se apunta que ninguna materia, excepto la de lengua regional, podrá impartirse únicamente en lengua minoritaria.

3.3. La enseñanza en lenguas minoritarias en Letonia

En la República de Letonia la regulación de la enseñanza recae en la Ley de Educación (1998) y la Ley General de Educación (1999), aún en vigor con diversas enmiendas desde su aprobación. La planificación lingüística desde la independencia, en 1991, dicta que el letón debe estar presente en todos los centros educativos, bien como L1 o como L2. En esta línea se conforma la ley educativa de 1998, con seis apartados en la sección novena referida a la lengua vehicular de la enseñanza y que apunta que la educación será en la lengua oficial. En cuanto a la posibilidad de estudiar en un idioma diferente al letón, el segundo apartado explica que es posible en centros educativos que implementan programas internacionales derivados de acuerdos bilaterales o multilaterales con esta República; en instituciones educativas que implementan programas para minorías en preescolar y en educación básica y, por último, en centros en los que las materias de estudio de los programas de educación general se vehiculan total o parcialmente en una lengua extranjera con el fin de garantizar el aprendizaje de otras lenguas oficiales de la Unión Europea.

La sección 41⁹ se refiere a la enseñanza en lenguas minoritarias. El primer apartado aclara que los programas educativos para los colectivos minoritarios se desarrollarán en los centros que así lo decidan y se acogerán a modelos diseñados por las autoridades competentes. Para estos programas educativos específicos para las minorías étnicas, se conviene que entre los niveles 1 – 6 la vehiculación en letón no será inferior al 50 % de las horas lectivas y para los niveles 7 – 9 al 80 % (Ley educativa, 1998, p. 28)¹⁰.

En la Ley General de Educación (1999), también encontramos referencias a las minorías. La sección 20 está referida a la etapa de la educación preescolar, la cual sintetiza que el alumnado desarrollará un aprendizaje integral vehiculado en la lengua oficial, aunque añade que se dará el apoyo necesario a los estudiantes con una L1 diferente al letón. Las secciones 30 y 42 regulan aspectos de la educación básica y secundaria respectivamente y, en ambas, se apunta que los programas de estas etapas pueden combinarse con materias específicas para las minorías étnicas. Esta posibilidad incluye el estudio de la lengua, la identidad y la cultura propia, así como recursos para la integración en la sociedad letona. En la educación secundaria, independientemente de la modalidad de estudios, el alumnado de las minorías tendrá garantizadas las materias correspondientes. Por último, la sección 43 indica que el Estado determinará la conformación del programa de la educación secundaria, pero serán los centros educativos los que, sin exceder las horas lectivas diarias ni semanales, podrán añadir asignaturas no contempladas en el estándar estatal relacionadas con las lenguas nativas del alumnado perteneciente a minorías nacionales, así como materias relacionadas con la cultura propia y su integración en la República de Letonia.

En síntesis, los programas lingüísticos se distribuyen de la manera siguiente:

Tabla 2.

Programas lingüísticos de los territorios con lengua minoritaria

TERRITORIO	Programa bilingüe/ plurilingüe con reparto equitativo de lenguas	Programa bilingüe con predominio de la lengua minoritaria	Programa bilingüe con predominio de la lengua mayoritaria	Programa monolingüe en lengua mayoritaria
Bretaña	●	-	●	●
Cataluña	-	●	-	-
Córcega	●	-	●	●
Euskadi	●	●	●	-
Galicia	●	-	-	-
Islas Baleares	-	●	-	-
Letonia	-	-	●	●
Navarra	●	●	●	●
Nouvelle-Aquitaine	●	-	●	●
Occitania	●	-	●	●
País Valenciano	●	-	-	-

Fuente: Normativa de los Estados y elaboración propia

9 Esta sección tiene dos apartados, hasta el 15 de marzo de 2012 contaba con un tercero, referido a la potestad ministerial para determinar las materias impartidas en letón.

10 Las lenguas minoritarias contempladas son ruso, polaco, lituano, judío, estonio, ucraniano, bielorruso y romaní. El alumnado matriculado en programas para las minorías lingüísticas representa el 28 % de la población escolar (Eurydice, 2023).

Según las informaciones recogidas, encontramos cuatro programas lingüísticos para los territorios con lengua propia o minoritaria en España, Francia y Letonia. Estos modelos no son excluyentes entre sí, sino que pueden coexistir. En primer lugar, los programas de educación bilingüe (o plurilingüe) que estructuran las horas lectivas con un reparto equitativo de las lenguas vehiculares. Esta modalidad se encuentra implantada en Bretaña (bretón - francés), Córcega (corso - francés), Euskadi (euskera - castellano), Galicia (gallego - castellano), Navarra (euskera - castellano), Nouvelle-Aquitaine (euskera - francés y occitano - francés), Occitania (catalán - francés y occitano - francés) y en el País Valenciano (valenciano - castellano - inglés). En segundo lugar, los programas de educación bilingüe donde la lengua minoritaria cuenta con una presencia superior a la lengua mayoritaria, como ocurre en Cataluña (catalán - castellano), Euskadi (euskera - castellano), Islas Baleares (catalán - castellano) y Navarra (euskera - castellano). El tercer modelo está referido a los programas donde se da un predominio de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria. Esta modalidad está instaurada en Bretaña (bretón - francés), Córcega (corso - francés), Euskadi (euskera - castellano), Letonia (ruso - letón, polaco - letón, lituano - letón, judío - letón, estonio - letón, ucraniano - letón, bielorruso - letón y romaní - letón), Navarra (euskera - castellano), Nouvelle-Aquitaine (euskera - francés y occitano - francés) y Occitania (catalán - francés y occitano - francés). La cuarta posibilidad, es aquella donde están instituidos los programas monolingües, que vehiculan la enseñanza, únicamente, en la lengua mayoritaria. Este modelo está considerado en Bretaña, Córcega, Letonia, Navarra, Nouvelle-Aquitaine y Occitania.

4. Discusión

Las realidades analizadas cuentan con una sola lengua oficial con carácter estatal y tiene reconocida, por imperativo legal, su presencia en todos los ámbitos de uso públicos, tal como se recoge en sus Constituciones¹¹. Así, se genera un vínculo lengua – poder que incide en la conformación de la creencia lingüística de los hablantes: la presencia masiva de la lengua dominante y mayoritaria estigmatiza las lenguas minoritarias, minoriza el uso y merma las posibilidades de normalización efectiva. Un estatus que incide en diferentes contextos y especialmente en el educativo al formar parte de un entramado social altamente complejo (Skutnabb-Kangas, 2000).

El carácter unificador del marco normativo condiciona la estructuración de los programas lingüísticos y minimiza, a menudo, la cultura propia. La enseñanza, como espacio de transformación social, debe salvaguardar la diversidad, los derechos lingüísticos de las minorías y asegurar la escolarización en la L1 del alumnado para garantizar el acceso a los diferentes aprendizajes (UNESCO, 2003).

En Francia y Letonia las lenguas oficiales son el francés y el letón respectivamente; aunque en el ámbito educativo se da un estatus legal limitado al permitir una presencia parcial de las lenguas minoritarias. Una presencia contradictoria, en tanto que no existe el reconocimiento constitucional de las mismas, pero están presentes en programas bilingües (bajo decisión político-administrativa). La realidad lingüística en el Estado español se conforma de manera imbricada debido a la multiplicidad orgánica: en los territorios con lengua propia se reconoce la cooficialidad de las lenguas minoritarias pero la prevalencia constitucional de la lengua estatal subyuga el diseño de los programas bilingües.

¹¹ En la Constitución española (1978) en el artículo 3.1, en la francesa (1958) en el artículo 2 y en la letona ([1922] 1993) en el artículo 4.

Estos tres Estados, a pesar de la diversidad que aglutinan, son monolingües al contar con una única lengua oficial de carácter general, lo que configura legalmente los derechos de los hablantes conforme a una jerarquía y desigualdad. Una situación que se ve reflejada en los sistemas educativos y que tiene unos efectos sobre el alumnado.

Si elaboramos una escala de ordenación de acuerdo con el tratamiento de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos, el reconocimiento del estatuto legal diferenciado en relación con los idiomas propios cobra relevancia. Si consideramos las diferentes posibilidades de España en los territorios con lengua autóctona, este ocuparía el grado más elevado respecto de la presencia de las lenguas minoritarias en educación. Ahora bien, si entendemos España como un ente suprarregional el resultado es diferente, ya que el reconocimiento de las lenguas propias queda limitado al ámbito geográfico al que se adscriben, de manera que la única lengua que cuenta con una oficialidad de carácter general es el castellano. En segundo lugar, encontramos el caso francés, que permite la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo, en coordenadas concretas, en función de los criterios y las valoraciones que estiman las instituciones competentes en materia educativa. Por último, se sitúa Letonia, que considera, excepcionalmente, la implementación de programas bilingües en núcleos poblacionales con una alta incidencia de hablantes de una lengua diferente a la oficial.

Así, comprobamos que las posibilidades de vehicular el aprendizaje en las lenguas propias de los territorios en España se organizan según dos parámetros: la implantación de programas lingüísticos bilingües (o plurilingües) de tipología única para el conjunto del sistema educativo, donde se asegura un porcentaje mínimo para cada lengua (en función del contexto sociolingüístico) y la convivencia de diferentes programas lingüísticos en un mismo dominio.

En cuanto a los territorios con programas únicos encontramos que, de acuerdo con el porcentaje de horas lectivas vehiculadas en la lengua autóctona, Cataluña ocupa el primer lugar, ya que todas las materias, excepto la de Lengua y Literatura castellana y la lengua extranjera, se imparten en catalán. En segundo lugar, en el sistema de las Islas Baleares, se garantiza que el 50 % de las horas lectivas tendrán como lengua de docencia el catalán; aunque, en función de las necesidades del contexto sociolingüístico del centro educativo, este porcentaje puede variar sin perjuicio de la enseñanza del castellano y de la lengua extranjera. En tercer lugar, el programa de educación bilingüe en el sistema de Galicia asegura que el uso del gallego y del castellano será a paridad horaria. Por último, en cuarto lugar, el modelo implantado en el País Valenciano presenta una planificación con porcentajes mínimos para cada lengua (catalán, castellano e inglés); el catalán y el castellano deben computarse en, como mínimo, el 25 % de las horas lectivas y el inglés oscila entre el 10 % – 25 % (el porcentaje restante se asigna, a criterio del centro en función del contexto y las necesidades sociolingüísticas).

En los territorios con lengua propia que implementan más de un programa lingüístico encontramos los casos de Euskadi y Navarra. En el primer caso, se dispone de los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D. En el caso de Navarra, aunque guarda algunas semejanzas con los programas bilingües de Euskadi, hay diferencias significativas. En el territorio navarro tienen implantados los modelos A, B y D, igualmente como en el caso anterior, pero también cuentan con el modelo G, que se caracteriza por no incorporar el euskera (ni como materia ni como lengua vehicular). Además, cabe decir que la instauración de estos cuatro modelos no se da de manera equiparable en el conjunto de este territorio, sino que está restringido a las diferentes zonas lingüísticas donde se distribuye. En

este sentido, en la zona *euskalduna* coinciden los modelos A, B y D; en la zona mixta se encuentran los modelos A, B, D y G y, por último, en la zona *erdalduna* la A, D y G, por lo que hay una mayor prevalencia de los modelos que vehiculan en castellano para el conjunto del sistema educativo.

En otro punto, la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo francés se organiza de manera homogénea en todos los territorios con lengua propia. Junto con los programas de educación impartidos íntegramente en francés conviven programas de carácter bilingüe. Estos se presentan en dos formatos: uno diseñado para vehicular determinadas materias no lingüísticas en la lengua propia y otro estructurado a paridad horaria entre la lengua minoritaria y el francés. No podemos eludir que la implementación de estos modelos debe contar con el visto bueno y el consenso previo entre los organismos competentes en materia educativa del Estado francés y los centros educativos. De este modo, se evidencia que las posibilidades de acceder a una enseñanza en la lengua propia no están garantizadas, sino que se plantea de manera parcial y con limitación territorial.

El caso de Letonia es el que entraña una mayor complejidad, porque el letón solo es la L1 del 62 % de la población. En esta línea, el Gobierno de la República ha optado por reducir al máximo la incorporación de las lenguas propias de los grupos étnicos minoritarios en el sistema educativo. La tendencia de *reletonización* disminuye la presencia de los programas bilingües y, en caso de implantarlos, será con una reducción considerable de las horas lectivas vehiculadas en una lengua diferente a la oficial. Evidentemente, esta situación pone en riesgo el desarrollo idiomático efectivo de los grupos lingüísticos minoritarios.

En síntesis, las diferentes propuestas de planificación lingüística expuestas pueden agruparse en dos bloques: las de programa único y las *multiprogramáticas*. Entendemos que desde una perspectiva que relacione el aprendizaje de lenguas y el valor de la cultura propia de manera efectiva se da una gradación según los sistemas estudiados. Si entendemos la educación como una de las piezas de un constructo social complejo y en reciprocidad con otros elementos la preeminencia de las lenguas mayoritarias y dominantes en los ámbitos públicos aseguran su supervivencia, de manera que aquellas que no tienen estas características requieren ser reforzadas mediante políticas activas de promoción. Los modelos que presentan un impacto más positivo desde esta perspectiva son el de Cataluña, de entre los propuestos de programa único, y el de Euskadi, de los territorios donde conviven diferentes. Por el contrario, el caso del País Valenciano blindó únicamente el 25 % para la lengua (aunque sea modificable para el centro educativo) y en Letonia la implantación de modelos de enseñanza bilingüe es bastante complicado al apostar por la homogeneización de la lengua oficial desconsiderando a las minorías culturales.

5. Conclusiones

La presencia pública de las lenguas en contextos bilingües se regula mediante el modelo de política lingüística que implementan los Estados. En los territorios analizados, el reconocimiento de las lenguas minoritarias se sostiene en un marco normativo nacional e internacional que propugna la defensa de la diversidad como patrimonio cultural enriquecedor. Más allá del aspecto teórico, hay que considerar la práctica efectiva (o no) de este reconocimiento. La organización concreta de las lenguas en los diferentes ámbitos de uso recae en la planificación lingüística. Frecuentemente se da una disonancia entre

la política y la planificación en detrimento de las lenguas minoritarias, que acaban ocupando un espacio testimonial. Utilizar un modelo de usos lingüísticos, nada aséptico, responde a una voluntad de homogeneización: donde se fortalece la lengua mayoritaria y dominante y se estigmatiza la minoritaria. Como hemos comprobado, a pesar de las diferencias, en España, Francia y Letonia se diseñan modelos de planificación que, generalmente, no valorizan suficientemente las lenguas minoritarias.

Estas prácticas inciden en los sistemas educativos porque las minorías lingüísticas y culturales, están condicionadas por las lenguas de los Estados (y de poder) al tener que garantizar su presencia y pleno desarrollo al finalizar la formación obligatoria, lo que reduce las posibilidades de normalización de las lenguas minoritarias. Una realidad aún más damnificada al incorporar modelos plurilingües, en respuesta a la globalización y la internacionalización del mercado de trabajo (y formativo), que condicionan la conformación de los programas lingüísticos. Y es que en los contextos donde conviven dos lenguas es habitual que predomine una sobre la otra. Los diferentes ámbitos de uso público se caracterizan por emplear, de manera sostenida, la lengua mayoritaria, lo que dificulta el acceso a un *input* efectivo en lenguas minoritarias y merma el acceso a modelos lingüísticos válidos. Una situación de jerarquización donde la educación debe convertirse en mecanismo de promoción y normalización del idioma propio mediante una planificación que reequilibre la presencia de las lenguas convivientes. Es evidente que la estructuración lingüística tiene grandes implicaciones, porque a ella se adscriben los derechos lingüísticos, y no todos los hablantes tienen el mismo estatus de reconocimiento, sino que existen limitaciones que afectan directamente. Es necesario, por tanto, garantizarlos a nivel individual pero también exigir su reconocimiento legítimo como derecho de tercera generación de las minorías.

La planificación de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia no es especialmente optimista ni para la promoción y normalización ni para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua propia. Aunque la normativa, en mayor o menor grado, considera la posibilidad de recibir la enseñanza en la L1, en la práctica encontramos obstáculos que la ponen en entredicho y condicionan la organización lingüística, no correspondiéndose con las necesidades del alumnado.

La organización lingüística en educación, en tanto que cuenta con un componente político, debe ser uno de los ejes para la emancipación de los individuos y la transformación social. En este sentido, la implementación de las lenguas propias en los sistemas educativos como vehiculares son fundamento para el desarrollo de las habilidades comunicativas, que repercuten en la construcción del conjunto de los saberes, y en el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos ya que afecta a la construcción de la identidad individual y colectiva.

6. Referencias bibliográficas

- Adamson, B. y Morris, P. (2014). Comparing curricula en M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.) *Comparative Education Research*. Vol. 19, pp. 309-332. CERC Studies in Comparative Education, Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Baldauf, R. B. (2005). Language Planning and Policy and Language Rights. Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Taylor & Francis Group.

- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?. *Educational Theory*, Vol. 50, pp. 427-448. Board of Trustees, University of Illinois.
- Eurydice (2023). *Latvia Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/overview>
- García-Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson.
- García-Garrido, J.L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Dykinson.
- Lê, Thành Khôi (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin Éditeur.
- Manzon, M. (2014). Comparing Places. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*, Hong Kong University, CERC Studies in Comparative Education, vol. 19, Springer, 97-137.
- Ministère d'Éducation National (2013). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République*.
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Bloomsbury.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Sociolinguistics for supporting diversities?. *Sociolinguistica*, 14(1), 50-54. <https://doi.org/10.1515/9783110245196.50>
- UNESCO (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

6.1. Fuentes normativas

- Constitución del 4 de octubre de 1958 (Journal officiel de la République française núm. 0234, de 05 de mayo de 1958) [Francia].
- Constitución de la República de Letonia (Latvijas Republikas Oficiālais Izdevums, núm. 43, de 01 de julio de 1993) [Letonia].

- Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco.
- Decreto de 12 de mayo de 2003, sobre educación bilingüe en lenguas regionales en igualdad horaria en las escuelas y secciones lingüísticas regionales de los centros de secundaria y bachillerato [Francia].
- Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia.
- Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación del euskera en la enseñanza no universitaria de Navarra.
- Latvijas Republikas Saeima (1998). *Ley de educación* [Letonia].
- Latvijas Republikas Saeima (1999). *Ley general de educación* [Letonia].
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación [Cataluña].
- Ley 2013-595, de 8 de julio, de orientación y programación para la refundación de las escuelas de la República [Francia].
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalidad, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.
- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de Educación de las Islas Baleares.
- Ley 8/2022, de 9 de junio, sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria [Cataluña].
- Ministerio de Educación y Juventud Nacional (2004). *Código de educación* [Francia].
- Orden Foral 147/2016, de 30 de diciembre, del consejero de educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de educación infantil y primaria [Navarra].
- Resolución 8/2019, de 24 de enero, del Director General de Educación, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los programas en lenguas extranjeras en Educación Secundaria [Navarra].

5



Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: «giro decolonial» en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad[†]

Postcolonial Teacher Professional Development: "decolonial turn" in designing teacher education for its own decoloniality

María Dolores Rodríguez Gómez*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38158

Recibido: 4 de septiembre de 2023

Aceptado: 18 de octubre de 2023

[†] Es importante dar cuenta del contexto desde donde se están planteando estas reflexiones, debido a que se escribe y se habla desde un punto de vista y una ubicación concreta. Escribo y hablo situada en el espacio moderno, desde donde mis opiniones, valoraciones y percepciones sobre mí misma y sobre los demás me ubican en el un-otro espacio, el espacio de los subalternos y silenciados, a quienes busco encontrar la manera de escuchar su voz. Mi trabajo tiene un interés puramente académico, no está financiado por ninguna organización.

*MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ GÓMEZ: Candidato a doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard. Licenciatura en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM. Jefe del Departamento de Idiomas del Mundo y maestra de secundaria en el American International School en Egipto en la que trabaja desde 2015. Su línea de investigación ha estado centrada en la decolonialidad de la educación y el papel del cuerpo docente en el proceso de decolonialidad del sistema educativo latinoamericano. **Datos de contacto:** e-mail: mrodrigue@alumno.uned.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3892-3786>

Resumen

El postcolonialismo reconoce la existencia de una lógica de colonialidad en la sociedad latinoamericana. En este trabajo se plantea la necesidad de una decolonialidad del sistema educativo latinoamericano que se fundamenta en la decolonialidad del cuerpo docente. En una investigación cualitativa se identificó que el cuerpo docente latinoamericano es idóneo para asumir un papel central y guía en el proceso de desprendimiento de la colonialidad en el aula escolar para la decolonialidad del sistema educativo, pues reúne en diferentes intensidades de acuerdo con el espacio donde se ubica, las características teóricas para guiar el proceso de desprendimiento de la colonialidad. Se discute que para que los docentes urbanos y rurales puedan asumir este papel central de guía del proceso de decolonialidad del sistema educativo, es necesario que el desarrollo profesional del cuerpo docente se enfoque en las tareas necesarias para la producción y distribución de conocimiento, y en su propia decolonialidad. Se presenta un diseño de desarrollo profesional postcolonial con un «giro decolonial» para conocer e integrar en el desarrollo profesional del cuerpo docente el modo de formación profesional del docente rural que en la actualidad se desconoce por pertenecer al espacio rural y es precisamente ese conocimiento subalterno y silenciado el que se trata de recuperar con un desprendimiento de conocimiento. Se identificó que el cuerpo docente se transforma cuando se reúne y participa junto en un aprendizaje dialógico, y se identificó que, al reunir al cuerpo docente latinoamericano de diferentes países, de tipos de escuelas y de diferentes espacios, se rompe con las relaciones de poder con colonialidad prevalecientes en cada país, se permite un diálogo igualitario y una experiencia vivencial de relaciones sin colonialidad. El uso de *Latinoamérica como método* requiere aprovechar la globalización para reunir al cuerpo docente en comunidades de aprendizaje regionales que permitan generar un diálogo entre iguales y permitan al cuerpo docente experimentar relaciones sin colonialidad para su decolonialidad, así como generar el apoyo personal y regional que el proceso de decolonialidad del sistema educativo requiere.

Palabras clave: Profesión docente; formación de profesorado; postcolonialismo; decolonialidad; globalización; conocimiento local

Abstract

Postcolonialism recognizes the existence of a logic of coloniality in Latin American society. This paper proposes the need for a decoloniality of the Latin American educational system based on the decoloniality of the schoolteacher. A qualitative research study identified that the Latin American teacher is suitable to assume a central and guiding role in the process of delinking from coloniality in the school classroom for the decoloniality of the educational system, since he/she gathers in different intensities according to the space where he/she is located, the theoretical characteristics to guide the process of delinking from coloniality. It is argued that for urban and rural teachers to be able to assume this central role of guiding the process of decoloniality of the educational system, it is necessary that the professional development of the teacher focuses on the tasks needed for the production and distribution of knowledge, and on his or her own decoloniality. A postcolonial professional development design with a "decolonial turn" is presented to understand and integrate into teacher professional development the rural teacher's mode of professional development. It was identified that teachers transform each other when they meet and participate together in dialogic learning, and it was identified that by bringing together Latin American teachers from different countries, types of schools and different spaces, it breaks with the prevailing power relations with coloniality in each country, allows for an egalitarian dialogue and an experiential experience of relations without coloniality. The use of Latin America as a method requires taking advantage of globalization to bring teachers together in regional learning communities to generate a dialogue among equals and allow teachers to experience relations without coloniality for their decoloniality, as well as to generate the personal and regional support that the process of decoloniality of the educational system requires.

Keywords: Teaching profession; teacher education; postcolonialism; decoloniality; globalization; local knowledge

1. El Postcolonialismo y la Educación Comparada

Si bien el sistema educativo es el objeto de estudio de la Educación Comparada (Sadler, Hans, King, Bereday, García Garrido, Pedró, Ferrer y otros, citados por García Ruiz 2009), el sistema educativo no es por sí solo el único objeto de estudio de la Educación Comparada, sino lo es también la cultura de la que se deriva el sistema educativo (Mallinson, 1975 citado por García Ruiz, 2009); es decir, la Educación Comparada se interesa en la explicación de las causas de los cambios en los sistemas educativos, y del modo como la educación está vinculada a factores sociales más amplios (Epstein, 1994, citado por García Ruiz, 2009). Al mismo tiempo, la teoría postcolonial tiene interés por las cuestiones del contexto, la cultura y la diferencia (García Ruiz, 2009), por lo que resulta oportuno reflexionar sobre el impacto de la cultura en los sistemas educativos desde la visión postcolonial. Se ha reflexionado acerca del impacto del postcolonialismo en la educación, sobre cómo debe responder la educación a las desigualdades cada vez más profundas, y sobre cómo las políticas educativas deben ayudar a avanzar hacia relaciones más equitativas en la producción de conocimiento; hasta el momento, los comparatistas han tomado en cuenta el trabajo de Freire y de otros críticos culturales, pero la aplicación de dichas perspectivas ha permanecido relegada (García Ruiz, 2009), por lo que el reto en la actualidad es elaborar estudios de educación comparada y análisis teórico postcolonial que estén orientados a la práctica y a la acción (Crossley y Watson, 2003). En este artículo se intenta aterrizar la manera en que el postcolonialismo debe tener un impacto en la educación y en la formación docente, a través de la inclusión de elementos de la práctica de la Educación Internacional. La formación profesional del docente se concibe como angular en la praxis para la decolonialidad, pues tiene como objetivos facilitar que el docente pueda servir de guía para la decolonialidad del sistema educativo, que el docente logre su propia decolonialidad y eventualmente la decolonialidad de la comunidad y de las estructuras sociales que refuerzan el neoliberalismo, el capitalismo, la marginación, y la pobreza. En este artículo se propone un diseño de formación docente postcolonial con un «giro decolonial» que permita conocer e integrar en el desarrollo profesional del cuerpo docente el modo de formación profesional del docente rural, modo que existe aunque no se conozca completamente en el espacio moderno. Asimismo, Pedró (1993, citado por García Ruiz 2009) reconoce que los futuros comparados deben ser regionales, por lo que en este artículo se propone usar la globalización para que el sistema educativo de toda la región latinoamericana sirva para la formación profesional postcolonial del docente.

1.1. La decolonialidad del sistema educativo

Una visión eurocentrista considera la modernidad como un fenómeno esencial y exclusivamente europeo (Mignolo, 2007), a pesar de que América se constituyó como la primera entidad de la modernidad (Quijano, 2014). Por lo anterior, la modernidad no puede ser abordada sin considerar la historia del colonialismo (Chen, 2010); la modernidad fue colonial desde su punto de partida (Quijano, 2014), vinculada no solo con el descubrimiento de América (Quijano, 2014), sino también con la esclavitud, la explotación, la apropiación de tierras (Mignolo, 2007) y la apropiación o silenciamiento de conocimiento originario (Quijano, 2014). La descolonización en el siglo XIX solo se limitó a

la independencia jurídica-política de las colonias (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007); al irse los colonizadores de sus colonias dejan intacta la lógica y estructura de poder de naturaleza colonial organizada sobre la idea de raza y dominación (Quijano, 2014), y surge la lógica de la colonialidad (Chen, 2010; Quijano, 2014). La colonialidad es el lado invisible y constitutivo de la modernidad (Quijano, 1992 citado por Mignolo, 2007); no hay modernidad sin colonialidad (Mignolo, 2007), relación que es un legado colonial activo que se extiende hasta hoy (Takayama *et al.*, 2017). Con esta lógica de colonialidad se rearticula, da continuación y vigencia sobre bases institucionales actuales, a las relaciones de poder que se plantaron con la modernidad (Quijano, 2014; Takayama *et al.*, 2017). La colonialidad epistémica es la continuación en la actualidad del patrón cognitivo en el que las voces subalternas continúan siendo silenciadas, escondidas y negadas (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007; Quijano, 2014; Takayama, 2017), en la que la forma de producción de conocimiento moderno se empodera, y la producción de conocimiento no hegemónico (NH), proveniente del *un-otro* espacio, se suprime y se excluye de los procesos modernos de creación de conocimiento (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Quijano, 2014; Takayama *et al.*, 2017); lo que Morrison (2018, citado por Rivas *et al.*, 2023) llama racismo científico, en cuanto no se reconoce el conocimiento del *un-otro*. Con la lógica de la colonialidad se establece una estructura jerárquica en el campo de la producción de conocimiento que prevalece en la actualidad (Manzon 2011, citado por Takayama *et al.*, 2017), una lógica que mantiene a la periferia del espacio moderno en una posición subordinada y excluida por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, y étnicas de la modernidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007). Esta lógica de colonialidad se transmite en el sistema educativo, pues como Kelly (2009) apunta, en una sociedad con clases sociales el sistema educativo puede ser usado para asegurar la continuación de las relaciones existentes, y para reforzar las actitudes y creencias que ayuden a asegurar que esas relaciones continúen siendo aceptadas; en este caso, relaciones con lógica de colonialidad. Adicionalmente, el cuerpo docente contribuye de manera poco consciente al mundo heteropatriarcal, occidental y segregador (Rivas *et al.*, 2023), pues mediante el currículo «oculto», el docente transmite al alumnado su propia lógica de colonialidad contenida en aspectos de vida, roles sociales, roles sexuales, actitudes y otros aspectos de este tipo (Kelly, 2009), aspectos y actitudes vinculados a la lógica de colonialidad y a modos que como Rivas *et al.* (2023) afirma, son hegemónicos de pensar y hacer mundos, y de visibilizar e invisibilizar sujetos y subjetividades. Para Rivas *et al.* (2023) no se puede ignorar el papel de la formación docente en el desarrollo del proyecto de la modernidad, pues la formación docente está concebida como el medio para materializar la racionalidad de la modernidad a partir de una perspectiva occidental hegemónica y dominante, y por tanto, la formación docente se piensa y diseña con lógica de colonialidad (Rivas *et al.* 2023). Así, el sistema educativo se convierte en lo que Rivas *et al.* (2023) llama una institución política que intenta ocultar tal condición, y que elimina la disputa, el debate o el conflicto, y para Kelly (2009) refuerza aspectos de poder político, económico y moral, que no permiten que los alumnos tengan libertad para planear y guiar su propio aprendizaje, lo que Freire (1972) llama la Pedagogía del Oprimido. El propósito central de la educación debe ser empoderar al alumnado para que no sea manipulado (Kelly, 2009), como Freire (1972) argumenta, la educación debe buscar dar a los alumnos capacidad de pensamiento crítico que les permita el reto, el diálogo, el debate, y la reflexión de sus problemas. Por ello, la educación debe tener como objetivo la decolonialidad para desarrollar en el alumnado estas capacidades liberadoras

y prepararlos para lo que Freire (1976) llamó la práctica de la libertad. Por ejemplo, en conversación con un maestro rural, este reconoció que en el campo el alumnado tiene ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad, y que parte de su trabajo como docente rural ha sido combatir la lógica de colonialidad existente en el campo a través del reconocimiento de los valores y beneficios de la vida del alumnado en el campo. Si el sistema educativo puede ser usado para perpetuar las relaciones de colonialidad prevalecientes, también puede ser usado para eliminar las relaciones de colonialidad existentes que aseguran y refuerzan la colonialidad epistémica, para crear una base educativa que permita avanzar hacia una equidad en la producción y distribución de conocimiento no hegemónico y hacia una sociedad libre de lógica de colonialidad.

2. El cuerpo docente como *Damné*, guía del proceso de decolonialidad del sistema educativo

La decolonialidad del sistema educativo significa usar el sistema educativo para lograr una decolonialidad epistémica a través de un desprendimiento de conocimiento. Con un desprendimiento de conocimiento, término introducido por Quijano (1992, citado por Mignolo, 2007), se busca recuperar y distribuir un conocimiento no hegemónico que ha sido históricamente silenciado. El *Damné* es la figura política y filosófica central en un proceso de desprendimiento, pues es quien puede recuperar las subjetividades ocultas (Mignolo, 2007). El *Damné* es el difamado racialmente, desposeído política, económica y espiritualmente, y desposeído de relaciones y conocimientos (Maldonado, 2004, citado por Mignolo, 2007), y al mismo tiempo es quien ha resistido al arrastre epistemológico moderno manteniendo su subjetividad, *una-otra* consciencia (Mignolo, 2007). La decolonialidad debe ser promulgada desde la perspectiva e intereses del *Damné*, quien sirve de guía intelectual en su propio proceso de desprendimiento, y al mismo tiempo, en los procesos de deconstrucción que se lleven a cabo en el Norte global (Mignolo, 2007).

En este artículo se presentan los resultados de una primera aproximación indagadora realizada con un grupo focal, para identificar si los maestros latinoamericanos cumplen con los atributos teóricos de los *Damnés* para asumir el papel central del proceso de desprendimiento. Se busca identificar si los y las docentes han sido difamados y despojados política, económica y de conocimientos y si han mantenido su subjetividad, la *una-otra* consciencia de la que habla Mignolo (2007). Para ello se formó un grupo focal con la inclusión de ocho docentes, con diferentes valores, de diferentes espacios, rural y urbano, y de diferentes países latinoamericanos, de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, y Perú; voces de docentes que como Rivas *et al.* (2023) considera tienen autoridad en tanto comparten su experiencia, su pensamiento y sus esperanzas. Se aplicó un cuestionario para el cual se presentaron una a una, diferentes preguntas, más o menos de manera semanal, para recoger la información necesaria, a través de WhatsApp desde marzo hasta agosto de 2021. El grupo focal de ocho miembros es pequeño; para su elección se aplicaron dos criterios, uno de disponibilidad y el otro de segmentación por espacio de actividad rural y urbano, y con este grupo se logró contar con una variedad internacional y escolar suficientes para derivar conclusiones presentes y orientar trabajos futuros.

2.1. La desvalorización del cuerpo docente.

En el espacio rural se valora más al cuerpo docente y se encuentran más razones por las que valorarlo, mientras que, en el espacio urbano, es menos valorado y se encuentran más razones por las que no se le valora. En ambos espacios, al cuerpo docente se le aprecia por las mismas razones, pero en cada espacio tienen diferentes proporciones de importancia. Las mayores diferencias en la valoración al docente se observan en la valoración al docente por su acumulación de conocimiento no hegemónico (NH), por considerarlo como una figura de autoridad y por la cercanía del cuerpo docente a la comunidad. En el campo se reconoce al docente como la figura que sabe, que tiene conocimiento tanto H como NH, y se aprecia mucho más el conocimiento NH que tiene el docente rural, quien es considerado una autoridad que se respeta. En el espacio urbano la posesión que tenga el cuerpo docente del conocimiento NH es poco significativa, al igual que su cercanía a la comunidad. En ambos espacios, al cuerpo docente no se le aprecia si no tiene conocimiento H o cuando su participación política afecta a los alumnos. El no tener conocimiento H en el ámbito urbano se considera más grave que en el campo. El cuerpo docente rural que no acumula conocimiento NH tampoco es valorado en el campo, mientras que en la ciudad el no tener conocimiento NH no se considera una carencia relevante. En claro contraste, en el espacio urbano el cuerpo docente urbano no se considera una autoridad que se respeta, y aunque se reporta que parte de la sociedad valora su labor, en su mayoría la familia y la sociedad no valora al cuerpo docente por lo que se percibe como su falta de ética laboral -en el grupo focal se reportó consistentemente que la sociedad considera que el cuerpo docente es flojo-, su participación política que se percibe como perjudicial para los alumnos, y por su falta de conocimiento H. Si bien en el espacio rural, al docente se le tiene respeto y representa una autoridad en el campo, ese mismo docente rural no es respetado por la familia y la sociedad en el espacio urbano, por el tema racial y su procedencia rural. En el espacio urbano moderno, la valorización del docente varía de acuerdo con el nivel social al que enseña. Se reportó que, las familias de las clases sociales altas no valoran al cuerpo docente porque sienten que son superiores al mismo, el cual es tomado como un empleado más, mientras que, en los niveles sociales urbanos no altos, las familias y la sociedad sí valoran un poco al cuerpo docente y lo pueden llegar a reconocer como una autoridad.

2.2. El despojo político del cuerpo docente.

En lo que se refiere al atributo teórico del *Damné* de despojo político del cuerpo docente, se identificó un despojo político ya que se reportó que cuando el cuerpo docente asume una lucha política lo hace por su precariedad salarial, o presionado por el sindicato o por las autoridades en el poder, y su participación política es en su detrimento, pues afecta negativamente el prestigio y la reputación de la profesión docente. Se identifica que el apoyo social a la participación política del cuerpo docente es el mismo en ambos espacios, en los casos en que se reconoce la precariedad salarial del cuerpo docente, pero esta participación política es mucho más efectiva para el docente rural. En el grupo focal se externó que la manipulación política del cuerpo docente, que ocurre en el ámbito rural, es mayor que en el espacio urbano. En el ámbito urbano la participación política del docente urbano y rural, no se valora pues se percibe que el cuerpo docente perjudica a los alumnos y tiene un impacto negativo en la valoración de la ética laboral del cuerpo docente. Este resultado del grupo focal es interesante y apunta a la necesidad de una

profundización en su estudio futuro y una búsqueda de fuentes adicionales al respecto. La participación política real, la que el docente realiza por convicción y sin manipulación, se percibe con la misma importancia para el cuerpo docente urbano y el rural, pero es más inefectiva en el ámbito urbano.

2.3. El despojo económico del cuerpo docente

Rivas *et al.* (2023) advierte que el trabajo docente entendido como cuidado y creación de comunidad, es un acto que la cultura capitalista y la lógica de colonialidad ha convertido en servicios económicamente mal remunerados y deshumanizados. Esta reflexión coincide con el atributo teórico del *Damné* de despojo económico, el cual fue identificado por el grupo focal, pues la remuneración del cuerpo docente en ambos espacios siempre tiende a ser baja o absurdamente baja, y los sueldos varían mucho, no solo en monto sino también en certeza en virtud de que se reportó incertidumbre en disponibilidad de trabajo, tiempos de pago y reglas para los exámenes para incrementar el sueldo. Al cuerpo docente rural no se le cuestiona su ética de trabajo, no se le considera perezoso, mientras que en la ciudad se le cuestiona su ética de trabajo y se le considera perezoso. En ambos espacios se identificó un despojo laboral, en el que los cargos docentes de tiempo completo son escasos, y para que el cuerpo docente pueda compensar los bajos sueldos, se ve obligado a trabajar horas extras, dobles jornadas o cargas excesivas, provocando cansancio y baja productividad. Si bien en ambos espacios se reportaron mejoras en sueldos, especialmente para el cuerpo docente rural que recibe un pequeño bono adicional por desplazarse a territorios lejanos, en el campo no se reportó en ningún caso la existencia de buenos sueldos para el cuerpo docente. Sólo el cuerpo docente urbano que enseña al alumnado con recursos financieros abundantes recibe un sueldo bueno. No todas las escuelas privadas pagan bien al cuerpo docente, al contrario. Se reportó gran incertidumbre laboral en el sector privado, más que en el público, por la ausencia de la regulación gubernamental en materia salarial y de cargas laborales. Esta certeza laboral solo se reportó en las escuelas públicas, y el cuerpo docente valora tanto esta certeza laboral, que acepta trabajar en escuelas públicas con un menor sueldo a cambio de tener la seguridad laboral.

2.4. El despojo de conocimientos del cuerpo docente

En lo que se refiere al atributo teórico del *Damné* que se refiere al despojo de conocimientos, en el grupo focal se reportó que el espacio rural considera al cuerpo docente como una figura con conocimientos. En ambos espacios, se valora la carrera magisterial, en la medida en que da certeza laboral e incentivos para la formación continua. En el ámbito urbano se considera que la formación del docente es más mala que buena, mientras que en el campo, la formación del cuerpo docente se considera buena. Se identificó que en el campo se considera que el cuerpo docente es quien inspira, que tiene buena formación, que sabe, que tiene ambos conocimientos H y NH. En el sistema educativo del espacio moderno se considera que el cuerpo docente urbano no tiene suficientes conocimientos H, que no sirve para los alumnos de hoy, y que no tiene interés por la formación continua. Al profundizar la inspección de la posesión y acumulación de conocimiento H y NH en cada espacio, se identificó que en el ámbito rural se valora en gran medida la acumulación que hace el cuerpo docente de conocimiento NH, y no se valora cuando el cuerpo docente no lo acumula. En drástico contraste se identificó que en el ámbito urbano no se valora al docente si no posee conocimiento H, y no se considera un despojo de conocimientos el no acumular conocimiento NH.

2.5. Mantenimiento de la subjetividad y resistencia al arrastre epistemológico de la modernidad.

Otro atributo teórico del Damné es el que se refiere a la resistencia al arrastre epistemológico moderno. El ideal moderno para ambos espacios educativos es que el cuerpo docente sea únicamente distribuidor de conocimiento H, que como Rivas *et al.* (2023) aclara, recibe sin pedir ni cuestionar. En el grupo focal se reportó que la resistencia al arrastre epistemológico se ve debilitada en ambos espacios por los exámenes de evaluación a los que está sujeto el cuerpo docente y el alumnado. Este resultado coincide con Rivas *et al.* (2023) que argumenta que la profesión docente no goza de autonomía y enfrenta una fuerte regulación. Como lo describe un maestro, «tenemos libertades, pero al mismo tiempo, cadenas.» Sin embargo, la posibilidad de resistir este arrastre epistemológico y mantener una subjetividad en el aula varía en el espacio moderno y el espacio rural. En el ámbito urbano, solo se apoya que el cuerpo docente rural sea el que mantiene su subjetividad; en gran medida el cuerpo docente urbano no tiene el apoyo para mantener su subjetividad y se le desalienta a mantenerla. En contraste, el espacio rural da lugar a la improvisación por parte del cuerpo docente, quien es una personalidad de mucho respeto en el campo. En el espacio rural se reporta mucho más que el cuerpo docente tenga la posibilidad de mantener la subjetividad, pero al mismo tiempo se reportó que hay docentes rurales que no están interesados en este tipo de diálogo con el alumnado, sino en transmitir el mismo conocimiento H que ha transmitido por muchos años en el aula; Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) mismo reconoce que no todas las comunidades educativas tienen el mismo nivel de resistencia anticolonial. Sin embargo, en ambos espacios hay maestros y maestras que reconocen que la educación real es la que debe guiar su práctica educativa, pero en su mayoría, el cuerpo docente en el campo es el que reconoce que la educación no debe ser solo para preparar a los alumnos para el mercado laboral. La presión por aplicar una educación utilitaria es muy fuerte en el ámbito urbano, no así en el campo. Otro factor que contribuye a que el cuerpo docente pueda mantener su subjetividad en el aula se refiere a la heterogeneidad que enfrenta en el aula; en ambos espacios se enfrenta heterogeneidad, pero esta se reconoce más en el campo, en donde el docente se desplaza a diferentes territorios, conoce una diversidad de nacionalidades, estados, maneras de vivir, y problemas sociales como son la inseguridad y la guerrilla. El reconocimiento de una heterogeneidad en el aula urbana es marcadamente menor que en el aula rural. Sin olvidar considerar como lo hace Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023), que no siempre los docentes comparten todas las estrategias para impulsar una pedagogía decolonial, en el aula rural se reportó que es común conversar con los alumnos y desmitificar ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad; el espacio rural es un espacio vivo, en donde se permite la producción y distribución de conocimiento NH a lado del H. El conocimiento NH que recupera el cuerpo docente rural es valorado y utilizado en el campo; más aún, se identificó que el cuerpo docente rural busca *acobijar* el conocimiento NH, la cultura, los idiomas, el contexto y las diferentes condiciones de sus alumnos. *Acobijar* es la palabra textual usada por una maestra rural del grupo focal, al referirse al trabajo que hace con sus alumnos en la comunidad; *acobijar* es un término usado en el campo de la agricultura, que se refiere a dar estabilidad y abrigar las raíces de una planta, y resulta apropiado para describir el trabajo que hace el cuerpo docente rural con sus alumnos en el campo. El docente rural se da cuenta de que la educación no puede ser solo para generar mano de obra para el mercado, sino para *acobijar* al alumno y sus conocimientos, y entre otras cosas, evitar que los niños se queden en su casa o trabajando

en la calle con los peligros que eso entraña. Esta resistencia al arrastre epistemológico es muy pequeña en el ámbito urbano y la presión para no resistir el arrastre epistemológico es muy grande. La improvisación y la subjetividad se ven amenazadas principalmente en escuelas privadas por el miedo del cuerpo docente a perder el trabajo al adentrarse en temas políticos sensibles, por el desprestigio de la profesión docente que resta validez a los argumentos del cuerpo docente, y por las familias con poder que están interesadas en legitimar y reforzar su propio pensamiento político; como Rivas *et al.* (2023) afirma, la profesión docente depende de tensiones privadas con intereses particulares. Como resultado, en el aula urbana de las escuelas privadas se legitima y refuerza el pensamiento de los padres; Rivas *et al.* (2023) mismo ha argumentado que es posible constatar la falta de autonomía del cuerpo docente y su vínculo con las dinámicas sociales, culturales y políticas.

3. Diseño del desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente con un «giro decolonial»

En el debate planteado, y en las afirmaciones y conclusiones que emergieron del grupo focal se identificó que el cuerpo docente reúne los atributos teóricos del *Damné*, ya que ha sido difamado racialmente, experimenta un despojo político, económico, y de conocimientos, y mantiene su propia subjetividad. Asimismo, en virtud de que se identificó que los resultados de la investigación contrastan fuertemente para el espacio urbano y el espacio rural del sistema educativo, se consideró que las respuestas del grupo focal describen las características de una dualidad en el sistema educativo latinoamericano en los términos en los que habla Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), una dualidad que exhibe una simultaneidad epistemológica que emerge de la coexistencia en el tiempo y en el espacio de diferentes formas de producir conocimiento y de un doble mecanismo ideológico, y que al vivir en diferentes espacios geográficos, cada espacio es concebido como no relacionado con ningún otro. Se identificó una clara dicotomía entre el maestro en el espacio urbano y en el espacio rural, lo que significa que en la figura del maestro latinoamericano es evidente la lógica de colonialidad existente del sistema educativo. Como se puede observar en la Tabla 1, se identificó que si bien el cuerpo docente en lo general puede considerarse un *Damné*, en lo particular el docente de cada espacio tiene mayor o menor intensidad de *Damné* en cada atributo que caracteriza al *Damné*. Por esas diferentes intensidades de *Damné*, se pueden identificar las diferentes tareas que cada uno de los docentes debe asumir para promulgar la decolonialidad de los sistemas educativos desde la perspectiva e intereses del cuerpo docente latinoamericano.

Tabla 1.
Mayor o menor intensidad de *Damné* en el cuerpo docente. Elaboración propia

Atributo	Intensidad de <i>Damné</i>	
	Docente Rural	Docente Urbano
Desvalorización	<	>
Despojo político	>	>
Despojo económico	>	>
Despojo de conocimientos	<	>
Mantenimiento de subjetividad	>	<

Nota: El signo < se refiere a que el docente reúne con menor intensidad el atributo de *Damné*; el signo > se refiere a que el docente reúne con mayor intensidad el atributo de *Damné*.

Para asumir sus distintas tareas en el proceso de decolonialidad del sistema educativo, el cuerpo docente requiere por un lado, un proceso de formación profesional específico para guiar la producción y distribución de nuevo conocimiento dentro del proceso de decolonialidad del sistema educativo, y por otro lado, requiere un proceso de transformación que reconozca y facilite su centralidad en la decolonialidad del sistema educativo. Para diseñar el desarrollo profesional del docente con el «giro decolonial» del que habla Maldonado-Torres (2006, citado por Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) se requiere incluir las experiencias, los conocimientos, las formas, los modos y los procesos de producción de conocimiento NH del espacio rural a los procesos de producción de conocimiento del espacio moderno.

3.1. Formación profesional con un «giro decolonial» para la producción y distribución de conocimiento NH

Como Rivas *et al.* (2023) afirma, se enfrentan problemas que trascienden los límites que rigen lo conocido en la educación, y por ello requieren otras respuestas y formas de hacer. Por la magnitud de las incógnitas y las tareas de producción y distribución del conocimiento NH por parte del cuerpo docente, se puede llegar solo tan lejos como pueda el conocimiento en el espacio moderno, y al llegar a la frontera del conocimiento moderno, por los interrogantes que surgen para llevar a la práctica la producción y distribución de conocimiento NH en el espacio rural y urbano, se requiere dar un «giro decolonial», y discutir y reflexionar fuera del espacio moderno sobre qué más es posible, qué se debe elegir para conocer el modo de producción de conocimiento del espacio rural, y qué tomaría en el espacio moderno para que el conocimiento H y el conocimiento NH puedan coexistir y suplementarse.

La decolonialidad del conocimiento debe empezar con las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en la producción, distribución y organización del conocimiento y con una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento NH (Mignolo, 2007); por ello, el cuerpo docente rural en su trabajo en el campo, es idóneo para iniciar la decolonialidad del conocimiento debido a que cumple con importantes condiciones para iniciarlo. En la investigación con el grupo focal los docentes rurales tanto de México como de Colombia reportaron que el cuerpo docente rural es valorado, y genera la confianza y la empatía necesarias para que los alumnos le cuenten sus historias de vida, y el docente rural día con día, escucha los relatos de la intimidad de la vida de sus alumnos y sus familias, por lo que está situado en un lugar privilegiado para escuchar y dar voz a quien ha sido silenciado por haber estado en una situación subalterna y de inferioridad; asimismo, se reportó que en el campo ya existe una forma no jerárquica de producción y distribución de conocimiento no hegemónico, pues en la práctica, el cuerpo docente rural comparte sus experiencias, conocimientos y saberes sobre cómo manejar la diversidad a la que está expuesto. El diseño de desarrollo profesional moderno, para dar un «giro decolonial», debe considerarse como válido el modo cómo el cuerpo docente rural recupera el conocimiento NH en la actualidad. La lógica de colonialidad indicaría, por ejemplo, que si este modo rural no es conocido en el espacio moderno, no es válido o no existe; sin embargo, Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) reporta prácticas locales en México, en donde los docentes se reúnen al inicio del año escolar, y han logrado adoptar principios pedagógicos críticos, interculturales y anti decoloniales e impulsar formas de desobediencia epistémica en su práctica. La decolonialidad del conocimiento requiere conocer cómo hace su trabajo

el cuerpo docente rural, y suplementar esta forma de trabajo, por ejemplo, con conocimiento del campo de la antropología moderna, una de las mejores vías de acceso y conocimiento a las memorias no hegemónicas (López García, 2021), y al mismo tiempo, suplementar la antropología moderna con la experiencia NH sobre el acceso y conocimiento de las memorias NH, y esta complementariedad dual sería evidencia de una decolonialidad epistémica.

La producción de nuevo conocimiento NH es condición necesaria para la decolonialidad, pero no es suficiente; es indispensable que el conocimiento NH que el cuerpo docente rural produce en el espacio rural, sea distribuido en el espacio urbano para romper el círculo vicioso que legitima y refuerza la colonialidad existente, pues en el espacio moderno, como Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) advierte, no se ha logrado un alejamiento de una visión folclorizante de la cultura, no se ha logrado un acercamiento al conocimiento que no es de las culturas dominantes, ni se ha logrado problematizar las inequidades de poder, el racismo y la discriminación del sistema. Por lo tanto, la tarea de distribución de conocimiento NH debe llevarse a cabo en ambos espacios, en especial en el espacio moderno, donde esta distribución no se hace en la actualidad. El cuerpo docente urbano se debe enfocar en esta tarea de distribución del nuevo conocimiento no hegemónico en el espacio urbano, para construir lo que García y García (2014, citado por Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez, 2023) llama una interculturalidad crítica decolonial, que no reproduzca los patrones de poder dominante, para lo cual se requiere formación profesional específica que impulse formas de desobediencia epistémica en el espacio moderno. Igualmente surgen varias preguntas sobre cómo diseñar el desarrollo profesional del docente para distribuir el nuevo conocimiento NH en el espacio urbano. El diseño de desarrollo profesional con «giro decolonial» debe conocer y considerar como válido el modo cómo el maestro rural distribuye el conocimiento NH a la par del conocimiento H en la actualidad, y debe abrirse la posibilidad a suplementar este modo rural con el modo moderno; precisamente este pensamiento de tipo heterárquico, en el que el conocimiento H y NH tienen la misma estima epistémica, es el que se busca en una decolonialidad.

3.2. Formación profesional del cuerpo docente para su decolonialidad

El cuerpo docente puede asumir el papel central en el proyecto de desprendimiento del conocimiento, y para ello requiere como ya se argumentó, formación específica cuyo diseño debe hacerse con un «giro decolonial» para asumir las diferentes tareas de producción y distribución de conocimiento NH. Al mismo tiempo, el cuerpo docente requiere experimentar un proceso de transformación que sea consistente con su centralidad en la decolonialidad del sistema educativo. Todos los estudios internacionales coinciden en la centralidad del cuerpo docente para la provisión educativa efectiva (Kelly, 2009); los organismos internacionales enfatizan la relevancia del cuerpo docente en el sistema educativo (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010); la CEPAL y la UNESCO precisaron que para alcanzar las *Metas Educativas para el 2021* es necesario dar protagonismo al cuerpo docente (OEI, 2010). Si bien los organismos internacionales han insistido en la importancia de mejorar la calidad del cuerpo docente para mejorar la provisión educativa (OEI, 2010), en Latinoamérica es tal la centralidad del cuerpo docente, que se ha identificado que para lograr un cambio educativo, no es relevante el nivel de formación del docente, los factores extraescolares, el número de alumnos por profesor, u otras características del cuerpo docente, sino la presencia del docente en la vida de los

estudiantes y su nivel de compromiso con ellos (CEPAL, UNESCO/OREAL 2000, citado por OEI, 2010). Este hallazgo es favorable al proyecto de decolonialidad del sistema educativo debido a que contar con la presencia de un docente comprometido con la vida y desarrollo de sus estudiantes es necesario para la decolonialidad del sistema educativo, pero no es suficiente debido a que la lógica de colonialidad involucra una colonialidad del alma, la mente, el espíritu, y el ser (Fanon, 1952, citado por Mignolo, 2007). Esta lógica de colonialidad está integrada en los diferenciales de poder en todos los niveles (Mignolo, 2007), incluyendo en el diferencial de poder en las relaciones docente/estudiante (Rivas *et al.*, 2023). Por lo tanto, la sola presencia del docente en la vida de los y las estudiantes no es suficiente para la decolonialidad porque el alumnado aprende del docente aspectos de vida, roles sociales, roles sexuales, actitudes y otros aspectos de este tipo (Kelly, 2009), que en América Latina involucran una lógica de colonialidad. El aprendizaje de relaciones sin colonialidad, o de la civilidad como la OEI (2010) advierte, no se puede lograr mediante la inclusión de una materia más en el currículo, sino que se transmite a través de las actividades de la escuela y a través de cómo se relacionan entre sí el cuerpo docente, el directivo y el alumnado. Por ello, la decolonialidad de los sistemas educativos requiere la decolonialidad del propio docente, lo cual es necesario por varias razones; para entender la experiencia y el modo como construye y configura el docente su propia subjetividad (Rivas *et al.*, 2023); para que el docente no transfiera colonialidad en el aula, la cual está basada en el racismo, el clasismo, y en la dominación y la superioridad de unos sobre otros y tenga claridad y se responsabilice de lo que el alumnado aprende de las experiencias que les transfiere (Kelly, 2009); para que reconozca la colonialidad en las subjetividades y actitudes del alumnado, y pueda reflexionar con este cómo la lógica de colonialidad está incorporada en los diferentes aspectos y actitudes en el aula y en la vida cotidiana; para que facilite, anticipe, y gestione en el aula los nuevos escenarios y modelos sociales que se anhela y se espera vivenciar (Cornejo Espejo, 2012); y sirva, como afirma la OEI (2010), de referencia y modelo al alumnado.

3.3.1 La transformación del cuerpo docente para su decolonialidad

La decolonialidad requiere romper con el discurso de la modernidad, el cual para Flecha y Puigvert (2002), está basado en la imposibilidad de la transformación; para Kumashiro (2020, citado por Rivas *et al.*, 2023) el discurso transformador ha perdido la batalla con relación al discurso hegemónico. Pero no todo está perdido; para lograr la decolonialidad del sistema educativo, se debe apostar por la transformación del cuerpo docente, la cual requiere una formación docente que busque la propia decolonialidad del docente. En este trabajo se argumenta y se coincide con Rivas *et al.* (2023), que el cuerpo docente se puede transformar mediante un contacto y diálogo con docentes. La transformación y decolonialidad del cuerpo docente va a ser posible a través de su movimiento e interconexión regional con docentes de otros países latinoamericanos, de comunidades diversas y con valores diferentes. Este movimiento de docentes va a detonar al menos dos importantes procesos, uno dialéctico y otro vivencial. El proceso dialéctico ha sido investigado y desarrollado por el Centro de Investigación Social y Educativo de la Universidad de Barcelona [CREA], un aprendizaje que transforma las relaciones entre las personas y su entorno, que son las que construyen la realidad social (Flecha y Puigvert, 2002). La transformación del cuerpo docente como sugiere Chen (2010), se logra al generar un nuevo conocimiento dialógico, en el cual los docentes, al comprender al otro, se comprende mejor a sí mismo, y una mejor comprensión de sí mismo, ayuda al otro a

comprenderse mejor, y el que se conoce a sí mismo, se puede transformar; es la alteridad de la que habla la OEI (2010), en la que el sujeto es «traspasado» por el otro, donde el otro significa también una interrogación sobre sí mismo. Como documentan Alatorre Frenk (2014), al permitir una transformación de situaciones asimétricas, al dar voz y voto a una diversidad de actores, se establece un cambio hacia una horizontalidad en los saberes y poderes, lo cual es transformador. Rivas *et al.* (2023) habla de la soberanía epistemológica de todos y todas las docentes; de dar la misma estima epistemológica al conocimiento hegemónico y no hegemónico. Rivas *et al.* (2023) mismo identificó que al reunir a docentes y a docentes en formación, y al recoger las voces de todos y todas, se logró en el grupo considerar otro modo de comprender el aprendizaje y reconocer la diversidad colonizada por marcos de etnia, clase social y dominación. Este tipo de reconocimientos son precursores de una decolonialidad del alma docente, la cual para Rivas *et al.* (2023) es el reto fundamental que se debe enfrentar.

3.3.1.1. Evaluación cualitativa de la decolonialidad del cuerpo docente

Una Investigación Acción Participativa (IAP) es una herramienta en la que, al dialogar sobre temas de interés de los participantes, al encontrar intereses en común, y al compartir preocupaciones e ideas, se llega a la transformación de los participantes (Ballesteros, 2014).

La reunión y participación en una IAP es una herramienta para fortalecer la movilización y liberación de los grupos desfavorecidos (Alatorre, 2014); se constituye como una estrategia política en la que el saber y el conocimiento empodera a quien carece del poder, sin insertar nuevas relaciones de sojuzgamiento (Moreno y Espadas, 2009 citados por Alatorre, 2014), por lo que se torna en una estrategia clave de desprendimiento de la modernidad. Para identificar dentro del grupo focal si el cuerpo docente puede transformarse al reunir a docentes con docentes, se llevó a cabo una IAP con el mismo grupo focal. El tema para dialogar en el taller participativo de la IAP que se eligió fue el *Conocimiento para la Igualdad* en el sistema educativo del espacio urbano y rural. Al finalizar el taller se llevó a cabo una evaluación del taller participativo con el fin de identificar si los docentes habían experimentado una sensación de transformación dialógica durante el periodo en que se estableció contacto con otros docentes latinoamericanos. Derivado de la participación en el taller participativo se identificaron diversas experiencias compartidas por parte de los participantes, que se dividieron en diferentes sensaciones de transformación o no transformación por la participación en la reunión. Por parte de varios docentes, se reportó una sensación de transformación personal con la participación en la reunión; se reportó que con la participación en el grupo se comprende mejor a otros, y se describió encontrar similitud entre la situación propia y la de otros; se reportaron y reconocieron problemáticas concretas comunes en Latinoamérica, como son por ejemplo las políticas nacionales que no apoyan los esfuerzos de los docentes, esfuerzos aislados en la región, y la desigualdad social que lastima a toda la región; se reportó una sensación de entender mejor la situación propia y se reconoció la existencia común de grandes diferencias entre los espacios urbanos y rurales, la importancia de rescatar los temas rurales en la región y el poco conocimiento que se tiene de la región latinoamericana; se reportó la sensación de deseo de una transformación personal en el futuro. Se habló de nuevos deseos e impulsos, de oportunidades de crecimiento personal, y de deseo de mayor colaboración futura; se reportó una transformación profesional para aplicar específicamente en el aula escolar y en especial se describió la importancia de promover el conocimiento cultural en el aula y de distribuir las historias de vida que se recuperen. Una maestra que se ausentó

de varias reuniones, al finalizar reportó no haber sentido ninguna transformación derivada de la reunión. Esta experiencia de no transformación resultó relevante, pues destaca cómo la transformación personal efectivamente surge de un interés y esfuerzo personal intencionado, y está relacionada con la participación en las reuniones.

4. La globalización y el desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente

La globalización, definida como la interconectividad, movilidad, y unión de personas; y conceptualizada como la de-territorialización de las comunidades (García Ruiz, 2012), carece de teleología o de finalidad concreta, pero por su dependencia de las nuevas tecnologías, magnifica y difunde lo que esté presente en el ambiente (García Ruiz, M. J., comunicación personal, julio 11, 2023). En la actualidad la globalización es usada para acelerar la transferencia de colonialidad al sistema educativo y en el siglo XXI se requiere usar a la globalización para la decolonialidad del sistema educativo, a través de la interconectividad, movilidad y unión regional del cuerpo docente latinoamericano en comunidades de aprendizaje regional que sirvan de instrumento para el desarrollo profesional postcolonial del cuerpo docente; como Cowen (2009c, citado por García Ruiz, 2012) alerta, mientras las personas se mueven con sus experiencias e ideas, las personas se transforman, con el impacto y las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que ocurren con el movimiento de gente. Al tomar como referencia la experiencia práctica que tiene el campo de la Educación Internacional en el intercambio educativo, la cual promueve la reunión frecuente de docentes en un intercambio académico (Crossley y Watson, 2003), se requiere usar a la globalización para crear comunidades de aprendizaje regionales para tomar, como sugiere Chen (2010), a la *Región como método*, como punto de anclaje y referencia para todos los países de la región, para darle coherencia a los procesos de decolonialidad de los distintos países. En este caso, se requiere crear comunidades de aprendizaje regionales y usar a *Latinoamérica como método* para fundar una lógica regional de conocimiento, a través de lograr el acercamiento de docentes latinoamericanos para compartir, reflexionar, escuchar y aprender de sus experiencias. Para el proceso de decolonialidad, resulta imperativo usar al espacio regional, debido a que incorpora e incluye al conocimiento, pensamiento, costumbres y creencias tanto del espacio moderno latinoamericano, como del espacio rural latinoamericano, que es el espacio en donde se va a buscar el conocimiento NH mediante el proceso de desprendimiento del conocimiento. Mignolo (2007) mismo apunta que todos los países de la región latinoamericana están conectados por tener el pasado, el presente y el futuro en común, porque están conectados por las experiencias, heridas e historias de humillación que todos los países tienen en el pasado, por la colonialidad que aún existe en el presente al lidiar con el mundo moderno/colonial y sus diferenciales de poder, y por el deseo de imaginar un futuro regional diferente.

4.1. Comunidades postcoloniales de aprendizaje regional

Latinoamérica como método debe usarse para iniciar el movimiento para la decolonialidad mediante la organización de comunidades de aprendizaje regionales del cuerpo docente, que puedan funcionar como instancias de diálogo regional para la reflexión y el aprendizaje dialógico, espacios de diálogo que para Rivas *et al.* (2023) son casi

inexistentes en la actualidad. Estas comunidades postcoloniales de aprendizaje del cuerpo docente deben, como sugiere Rivas *et al.* (2023), romper con los ejes modernos de una comunidad de aprendizaje, por lo que deben ser establecidas como un tiempo abierto, no segmentado, pues como Hooks (2012, citado por Rivas *et al.*, 2023) afirma, la liberación es un proceso continuo; en lugares reflexivos y colaborativos (Stoll, 2006, citado por Lalor y Abawi, 2014), y en este caso regionales; y deben alejarse de ser de un único contexto socio-cultural e institucional y de agrupamientos establecidos con relaciones cerradas (Rivas *et al.*, 2023), por lo que el «giro decolonial» de estas comunidades postcoloniales requiere que el cuerpo docente se comuniquen, como Rivas *et al.* (2023) sugiere, de manera horizontal con docentes de otras escuelas de su área, de escuelas de otras comunidades de su país y de escuelas de otros países de la región latinoamericana. El diálogo entre diferentes experiencias es el camino para la transformación docente, pues permite incluir otros formatos sociales, culturales y políticos elaborados desde epistemologías que ofrezcan otros modelos de mundo y de realidades (Rivas *et al.* 2023).

Rivas *et al.* (2023) alerta que la innovación se puede convertir igualmente en una nueva rutina, que el diálogo puede apropiarse como herramienta de cambio, y que la escucha puede convertirse en un mero discurso. Para evitar esta sensación normativa e impositiva de que las comunidades de aprendizaje es la ruta de lo «se debería hacer», estas comunidades postcoloniales de aprendizaje regional deben diferenciarse de las comunidades modernas de aprendizaje de docentes, no solo en ser regionales, sino en que sean para la reunión del cuerpo docente del espacio regional; como afirma Rivas *et al.* (2023), una propuesta para la decolonialidad de la formación del profesorado debe evidenciar los ejes de poder en la relación educativa, y en virtud de que la formación docente está basada en una clara jerarquía de poder y control, en un sistema construido desde la asimetría y la autoridad, en la que la participación queda relegada (Rivas *et al.*, 2023), la reunión debe ser solo de docentes. Los agentes gubernamentales, ministros de educación latinoamericanos o sus representantes de educación, embajadores y demás funcionarios públicos y diseñadores de política educativa, como Kelly (2009) advierte, no genera un cambio educativo real ya que mantiene una imposición jerárquica de políticas educativas, y como Flecha y Puigvert (2002) advierten, mantienen el discurso basado en la reproducción del sistema, o en el intento de concientización por parte de un individuo sobre otro, y convierten estas reuniones en foros políticos, donde buscan el avance de su agenda política, la imposición de su versión cultural sobre la sociedad, y como Kelly (2009) agrega, en el establecimiento de objetivos y metas medibles. Las reuniones de gremios de profesionales o asociaciones de padres como sugiere la OEI (2010), igualmente dificulta lograr consenso, además de ser agentes que tienen desconocimiento del campo de la educación, y por tanto no pueden hacer algo que impacte realmente la educación (Kelly, 2009). Las reuniones son exclusivamente para la reunión regional del cuerpo docente, porque cuando es el docente el que establece las metas educativas, estas pueden ser traducidas a principios educacionales (Kelly, 2009). El cuerpo docente debe definir las agendas de trabajo de las comunidades postcoloniales de aprendizaje regional para experimentar y vivenciar el poder participativo sin lógica de colonialidad; deben ser dialogales, que permitan un diálogo igualitario, en el que las aportaciones de cada docente se consideren de acuerdo con la validez de los argumentos, no a la imposición de un saber culturalmente hegemónico (Flecha y Puigvert, 2002; Quijano, 1990, 1995, 2000, citado por Mignolo); deben ser participativas, incluyentes y que no permitan la exclusión de nadie, para no derivar en una dualización social (Stoll, 2006, citado por

Flecha y Puigvert, 2002); deben ser plurales, no ser diseñadas ni implementados por un único grupo étnico, asegurando que los proyectos no sean articulados por élites, y sean inter-epistémicos, pluri-versales, libres de una lógica utilitarista (Flecha y Puigvert, 2002; Mignolo (2007); Quijano (2014); deben ser una expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales, y permitir un aprendizaje igualitario en el que la interacción entre las personas sea dirigida por ellas (Flecha y Puigvert, 2002).

Si bien en términos de la profesionalización moderna del cuerpo docente, el intercambio de experiencias propias que proviene de la movilización del cuerpo docente puede parecer insuficiente para la profesionalización comprendida en términos modernos, al reunirse en comunidades postcoloniales de aprendizaje regional va a ser posible ofrecer al cuerpo docente vivencias y experiencias nuevas de relaciones sin lógica de colonialidad. Como Hooks (2012, citado por Rivas *et al.*, 2023) afirma, se deben aprovechar todas las oportunidades para la decolonialidad de la mente, y agrega que mientras haya mentes que enseñen a transgredir y a transformar, los cambios se seguirán produciendo. El diálogo permite mirarse y mirar lo que se hace, se dice, se propone y se cuestiona, para que el cuerpo docente esté en capacidad de tomar responsabilidad de ser parte del sistema que quiere cambiar (Rivas *et al.*, 2023). Para rescatar el diálogo auténtico y que el docente reconozca la comunidad de aprendizaje como un espacio propio, el debate y la discusión de los diferentes temas van a ser elegidos por los docentes, que pueden incluir temas y preocupaciones modernos; sin embargo, al elegir los temas, al expresar su experiencia, y como Rivas *et al.* (2023) alerta, al sentirse el docente escuchado, se rompe con la lógica de colonialidad en muchas dimensiones de la vida humana. Históricamente, el modelo de desarrollo económico ha infravalorado e invisibilizado la práctica relacionada con el cuidado, el cual es necesario para la construcción de la subjetividad del docente (Rivas *et al.*, 2023). La decolonialidad de la formación docente implica poner este cuidado en primer plano (Rivas, 2010, citado por Rivas *et al.* 2023). Al dialogar de manera horizontal, al ser escuchado y al no buscar mantener una imposición jerárquica de políticas educativas o de un saber culturalmente hegemónico, al permitir la experiencia vivencial de una situación como la que describe Alatorre (2014), de situaciones asimétricas, en las que se da voz y voto a una diversidad de docentes, establece un cambio hacia una horizontalidad en los saberes y poderes, una experiencia de relaciones sin colonialidad. El cuerpo docente va a experimentar una transformación para su propia decolonialidad, pues sin esta, y en la medida que el docente transmita una lógica de colonialidad en el aula, no se va a lograr la decolonialidad del sistema educativo ni una sociedad libre de colonialidad.

4.1.1 Evaluación del uso de Latinoamérica como método

La misma IAP se utilizó para investigar la conveniencia de usar a Latinoamérica como plataforma de desprendimiento y de decolonialidad, y a la globalización como herramienta para el desprendimiento y decolonialidad de los sistemas educativos latinoamericanos. En el debate planteado dentro del grupo focal, y en las afirmaciones y conclusiones que emergieron se identificaron diversas experiencias que apuntan hacia la posibilidad e idoneidad de usar a *Latinoamérica como método* para como Chen (2010) apunta, usar a la región como plataforma de desprendimiento y decolonialidad, pues el uso de *Latinoamérica como método* permite cumplir con partes fundamentales del proceso de decolonialidad de los sistemas educativos, que son no solo la transformación del cuerpo docente, sino también la fundación de una lógica regional de conocimiento. Al finalizar el trabajo del grupo focal se identificó que la reunión logró convertirse en un espacio para

reflexionar, escuchar, y compartir diferentes versiones de conocimiento, y al identificar elementos en común que tienen los países latinoamericanos, fue posible reflexionar bajo una luz distinta acerca de las diferentes versiones de realidad de los diferentes países latinoamericanos y con ello, dar una nueva coherencia a estas versiones.

5. Conclusiones

Los problemas de desigualdad educativa en Latinoamérica no pueden ser ignorados ni resueltos intentando las mismas vías modernas como son la elevación de la calidad educativa y el logro de estándares modernos, sino debe intentarse una nueva vía como lo es la decolonialidad del sistema educativo, a través de la producción y distribución de conocimiento no hegemónico en el sistema educativo, y la decolonialidad del docente. Por su papel fundamental en el proceso de decolonialidad del sistema educativo, el cuerpo docente rural y urbano requiere desarrollo profesional postcolonial que use a la globalización para facilitar la reunión de docentes de la región latinoamericana para su formación específica a sus tareas para el deprendimiento del conocimiento y su propia decolonialidad.

6. Referencias bibliográficas

- Alatorre Frenk, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (Ed.), *Taller de Investigación Cualitativa* (pp. 103 - 133). UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ballesteros V, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*. Siglo del Hombre Editores.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward Deimperialization*. Duke University Press.
- Cornejo Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52). Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE A.C.
- Crossley, M., y Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Jarquín-Ramírez, M. R. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista española de educación comparada*, (43), 137-157.
- Flecha, J. R., y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, (1)1, 11-20.

- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth. Penguin Books Ltd offices.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- García Ruiz, M. J. (2009). Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI. En M. J. García Ruiz, y E. G. Starkie (Eds.), *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (1-24). Ediciones Académicas.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, (20), 41-80.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Lalor, B., y Abawi, L. (2014). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, (9)1, 76-86.
- López García, J. (Producer), y López García, J. (Director). (2021). *Una introducción a los estudios sobre memorias colectivas*. En *La construcción del relato y la transmisión de la memoria. Alcances y límites de la oralidad*. [Video/DVD] UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, (21)2/3, 1-75.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2010). *Las 2021 Metas Educativa. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: a la conquista del alma docente. *Revista española de educación comparada*, (43), 121-136
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, (61)S1, S1-S24.

6



*Reflexiones conceptuales: Método comparativo,
Investigación Comparativa en Educación,
¿Educación o Pedagogía Comparada?*

*Conceptual Considerations: Comparative
Method, Comparative Research in Education,
Education or Comparative Pedagogy?*

Karla Karina Ruiz Mendoza*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.35815

Recibido: 14 de octubre de 2022

Aceptado: 29 de mayo de 2023

*KARLA KARINA RUIZ MENDOZA: es investigadora doctoral en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California en México. Ha participado en proyectos de evaluación e investigación educativa, así como del área de tecnología en dicha universidad. Su interés se centra en la interdisciplina que desenvoquen en el área de educación, uniendo áreas como historia, literatura, matemáticas, ciencia de datos y usos de la tecnología. Actualmente trabaja en su tesis sobre validez en un examen de ingreso a la universidad. **Datos de contacto:** ruiz.karla32@uabc.edu.mx : <https://orcid.org/0000-0001-8978-8364>

Resumen

Introducción. Al momento de abordar el concepto de educación comparada en el área de Ciencias de la Educación comenzamos a observar ambigüedades y poca claridad sobre el concepto y el método propio de este tipo de investigaciones. Esto nos llevó a un problema epistémico: pedagogía comparada, investigación comparativa en educación, estudios comparados en educación, pedagogía del extranjero, método comparado, metodología comparada, educación extranjera e incluso comparativismo pedagógico. *Objetivo y metodología.* El objetivo es definir los conceptos que engloban la discusión de los estudios e investigaciones comparados en educación: estudios comparados, investigación comparada, el método comparativo, la pedagogía o educación comparada a través de un análisis descriptivo y comparativo sobre la literatura disponible para así reconocer sus posibles empleos dentro de las investigaciones orientadas al ámbito pedagógico y/o educativo. *Resultados y discusión.* Los resultados apuntan a que no hay rigurosidad o claridad en el desarrollo de investigaciones donde se utilice el método comparativo en el área de educación, asimismo, la investigación comparativa en educación podría ser una antesala del término educación comparada o bien ser dos conceptos distintos. *Conclusiones.* Algunas de las conclusiones son: el término comparativismo pedagógico refiere a un método en educación para poder comparar dentro de una investigación a partir de su relación con políticas educativas, historiografía, antropología social u otros. El término pedagogía comparada, aunque es un término de uso correcto en español, no es el que prevalece en el campo educativo, el término más difundido para nuestro mundo contemporáneo es el de educación comparada y se encuentra en el Tesoro de la UNESCO. Finalmente, pedagogía del extranjero es un término que se encuentra en desuso en el español y sólo aparece como parte de las propuestas en la revisión historiográfica del siglo XX.

Palabras clave: educación; pedagogía; ciencias de la educación; educación comparada; investigación en educación

Abstract

Introduction. When approaching the concept of comparative education in the area of Educational Sciences, we began to observe ambiguities and lack of clarity about the concept and method of this type of research. This led us to an epistemic problem: comparative pedagogy, comparative research in education, comparative studies in education, pedagogy of the foreigner, comparative method, comparative methodology, foreign education and even pedagogical comparativism. *Objective and methodology.* The objective is to define the concepts that encompass the discussion of comparative studies and research in education: comparative studies, comparative research, the comparative method, comparative pedagogy or comparative education through a descriptive and comparative analysis of the available literature in order to recognize their possible uses in research oriented to the pedagogical and/or educational field. *Results and discussion.* The results indicate that there is no rigor or clarity in the development of research using the comparative method in the area of education; likewise, comparative research in education could be a prelude to the term comparative education or two different concepts. *Conclusions.* Some of the conclusions are: the term comparative pedagogy refers to a method in education to be able to compare within an investigation based on its relation with educational policies, historiography, social anthropology or others. The term comparative pedagogy, although it is a term of correct use in Spanish, is not the one that prevails in the educational field; the most widespread term for our contemporary world is comparative education and it is found in the UNESCO Thesaurus. Finally, pedagogy of the foreigner is a term that is in disuse in Spanish and only appears as part of the proposals in the historiographic review of the twentieth century.

Keywords: education; pedagogy; science education comparative education, educational research

1. Introducción

Al momento de abordar el concepto de educación comparada en el área de Ciencias de la Educación comenzamos a observar ambigüedades y poca claridad sobre el concepto y el método propio de este tipo de investigaciones. Esto nos llevó a un problema epistémico: pedagogía comparada, investigación comparativa en educación, estudios comparados en educación, pedagogía del extranjero, método comparado, metodología comparada, educación extranjera e incluso comparativismo pedagógico. Cada uno de estos conceptos merecen definirse, y si es posible, categorizarse, y es lo que intentaremos hacer de una forma orgánica, analítica y descriptiva.

Un concepto que no se encuentre finamente aclarado siempre tenderá a regresar en nuestra colectividad científica. Si bien se han publicado estudios sobre investigación y/o estudios comparados, pedagogía comparada y/o educación comparada, sus diferencias, no nos deja la satisfacción sobre que esta discusión haya logrado un punto culmen, a una conclusión en donde se diferencie de forma precisa su empleo como metodología o sus alcances como ciencia, o bien, simplemente determinar de forma correcta el empleo de las palabras. Por ende, nuestro objetivo en este artículo es definir cada uno de los conceptos expresados de forma individual y en conjunto a través de un análisis descriptivo y comparativo sobre la literatura disponible, es decir, a partir de los debates publicados y literatura pertinente sobre la epistemología sobre la precisión de los conceptos: estudios comparados, investigación comparada, el método comparativo, la pedagogía o educación comparada; ya sea general o específica del área de la Pedagogía y Ciencias de la Educación; por eso es de suma importancia iniciar con los conceptos básicos de investigación.

Entendiendo el fin del presente texto, necesitamos definir qué es comparar. El término comparación lo iniciaremos definiendo según la Real Academia Española (RAE): «examinar atentamente [una cosa o persona] para establecer las semejanzas o diferencias con otra, (...)» (2023), y es que desde este punto es claro, la misión de comparar, a grandes rasgos, es el establecimiento de semejanzas o diferencias sobre algo; una cosa puede ser un sujeto u objeto de estudio. Curiosamente, hoy en día tenemos gran diversidad en su uso, uno de ellos en el área de estadística informática como el software SPSS de IBM, donde se busca comparar y correlacionar datos. Este sistema, en sus inicios, solo se utilizaba para investigaciones de las ciencias sociales y en las ciencias aplicadas, hoy en día se ha extendido los niveles de análisis de datos; el cual tendría buen uso en el análisis de datos en el área educativa a nivel macro.

Lo anterior toma relevancia cuando comprendemos que las investigaciones que usan este nivel de pensamiento (Anderson y Krathwol, 2001), es decir, de comparación, han surgido de manera formal desde el año 1699 con los estudios de Edward Tyson, médico y anatomista, en Londres sobre anatomía comparada nombrado: «Orang-outang, sive homo sylvestris: or, The anatomy of a pygmie compared with that of a monkey, an ape, and a man. (...)». Este tipo de estudio logró demostrar la importancia del análisis comparativo a nivel de investigación ya que su comparación fue de forma exclusiva, es decir, como método de investigación sistematizado. Otro de los estudios que asemejan al método por comparación es el de Isaac Adler en 1912, en el cual estableció una relación causal entre el consumo de tabaco con el cáncer de pulmón.

Con esta observación, podemos pensar en la comparación, cualquiera de las cosas o situaciones que se le presenten, como propia del ser humano, parte de nuestra evolución, es inherente. Nohlen (2013), describe a la comparación como propia del pensamiento

científico, no hay proceso científico donde no se compare. De ahí que diversas ciencias retomen la comparación como una manera de llegar a conclusiones acertadas. Incluso, podríamos decir que este artículo es parte de un método comparado donde se utiliza la comparación teórica descriptiva para llegar a comprender cuál es la definición correcta para nuestras dudas epistemológicas sobre la educación comparada, la pedagogía comparada, la investigación comparativa en educación, etcétera. La comparación, por ende, es un hallazgo empírico entre la relación de un objeto (o sujeto) con otro.

En el área de las ciencias sociales, por ejemplo, se reconoce al acto de comparar como propio del fin y método en sus investigaciones de corte cualitativo con el fin de comprender, y en investigaciones de corte cuantitativo para medir (Cohen & Gómez, 2019). Para fundamentar de dónde provienen las discrepancias conceptuales a continuación nos centramos en revisar qué es una investigación, un estudio y la metodología en aras de comprender la raíz del problema, para después analizar qué es un estudio e investigación comparada, las ciencias que han definido y utilizado el método comparativo, así como la investigación comparativa para así encontrar las diferencias y semejanzas con los términos de educación y pedagogía comparada.

2. Investigación, estudio, tipos de investigación y metodologías

En el argot académico es común referirnos a una investigación o un estudio como algo indistinto, a veces caemos en obviedades o en la expresión de conceptos sin detenernos a revisarlos. Según la RAE (2023), investigar se refiere a descubrir algo o bien a la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el fin de agregar conocimiento a un materia. Para Kerlinger & Lee (2001) la investigación está relacionado directamente con la ciencia, en donde quizá la mejor opción para entenderla sea la heurística con una perspectiva socio histórica, pues la ciencia se centra en la interconexión de teorías, esquemas, análisis de datos, y la generación de hipótesis para encontrar respuestas, patrones y regularidades de ciertos fenómenos.

Según Kerlinger & Lee (2001), los seres humanos partimos de cuatro métodos del conocimiento para comprender nuestro entorno más allá de nuestra creatividad, estos son: 1) el método de la tenacidad; 2) el método de la autoridad; 3) el método a priori; y, claro, 4) el método científico; este último es lo que relacionamos con la ciencia. La ciencia gira en torno a lo sistemático y controlado, tiende a verificar lo exacto y validar los resultados o respuestas obtenidas, esto implica la revisión objetiva del sujeto que investiga (Cresswell, 2009).

En cuanto a la investigación científica «(...) es una investigación sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Se guía por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relaciones entre esos fenómenos.» (Kerlinger & Lee, 2001, p.13) con el fin de observar los resultados, abrir paso al conocimiento y solo saber su fin con el paso del tiempo, es decir, los procesos de investigación científica son la ante sala de un saber que forma parte de la ciencia. Así, con el paso del tiempo hemos encontrado que podemos utilizar diversos métodos dentro del proceso de investigación (Martínez, 2019), pues dentro de la metodología van los métodos los cuales se podrían definir como procedimientos particulares de un marco general (Moss & Haertel, 2015).

Sobre la metodología, Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007), con el fin de explicar cada concepto desde el campo de la investigación educativa, traen a colación dos concepciones para observar la realidad social a partir de Barr Greenfield (1975):

«la objetividad y la subjetividad. La metodología en su objetividad irá relacionado a modelos y análisis cuantitativos, mientras que desde la subjetividad girará sobre la representación de la realidad con el propósito de comparar».

En el ámbito educativo los términos ya mencionados parecen no ser suficientes para la revisión de metodologías (Moss & Haertel, 2015). Aunque no profundizaremos en demasía sobre esto, queda a destacar que Moss y Haertel (2015, p. 15) expresan 10 tradiciones metodológicas para realizar una investigación:

"1) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference (GCI); 2) Ethnography/Ethnographic Research (EhtR); Small N or Comparative Case Studies (CCS); 4) Discourse Analysis: Critical Discourse Analysis (CDA) and Systemic Functional Linguistics (SFL); 5) Survey Research and Measurement (SR&M); 6) Design Based Research (DBR); 7) Social Network Analysis (SNA); 8) Complex Adaptive Systems Research (CAS) and Agent Based Modeling (ABM); 9) Critical Race Theory (CRT); 10) Participatory Action Research (PAR)".

Tabla 1.
Diseños o tipos de investigación según Martínez Rizo

Tipo de estudio	Diseños
Investigaciones básicas vivas	Encuestas
(Información nueva, no registrados antes)	Estudios de caso
	Estudios de observación visual
	Experimentos
	Cuasi-experimentos
	Estudios longitudinales
	Estudios mixtos
Investigaciones básicas documentales	Investigación de archivo
(Utiliza datos obtenidos y registrados antes)	Análisis secundario de bases de datos
	Análisis de evidencias
	Síntesis de investigaciones
Investigaciones aplicadas	Estudios de intervención
(Ponerse en contacto con el objeto o sujeto de estudio)	Investigaciones evaluativas
	Investigaciones metodológicas

Fuente: Elaborado a partir del libro El nuevo oficio del investigador educativo (Martínez, 2019)

No obstante, siempre hay diversidad en la categorización de las metodologías a usar en una investigación, Martínez Rizo (2019), por su parte, estableció 14 diseños o tipos

de investigación, los cuales se pueden observar en la tabla 1. Podemos, entonces, tener diversidad de formas de comprender las formas de realizar una investigación, es decir, de metodologías, mientras que el método es la serie de pasos a seguir para realizar dicha investigación.

3. Investigación comparada y estudios comparados

En cuanto a la comparación como investigación, llamada investigación comparada, Ragin y Amoroso (2011) consideran en su libro *Constructing social research* que el análisis comparativo a través de casos está situado entre la investigación cuantitativa y cualitativa, lo que parecería acercarse a una visión mixta de estos enfoques (véase figura 1); recordando que no puede confundirse el término caso sobre un estudio de caso, el primero está determinado por un fenómeno social particular y el segundo parte de su estudio con diferentes perspectivas de investigación (Neiman y Quaranta, 2006). En la figura 1 podemos observar cómo podemos ir comparando sobre características y números de casos, es decir, podemos comparar diversas problemáticas o casos con un número x de características y así obtener otra forma de comprender un fenómeno en específico.

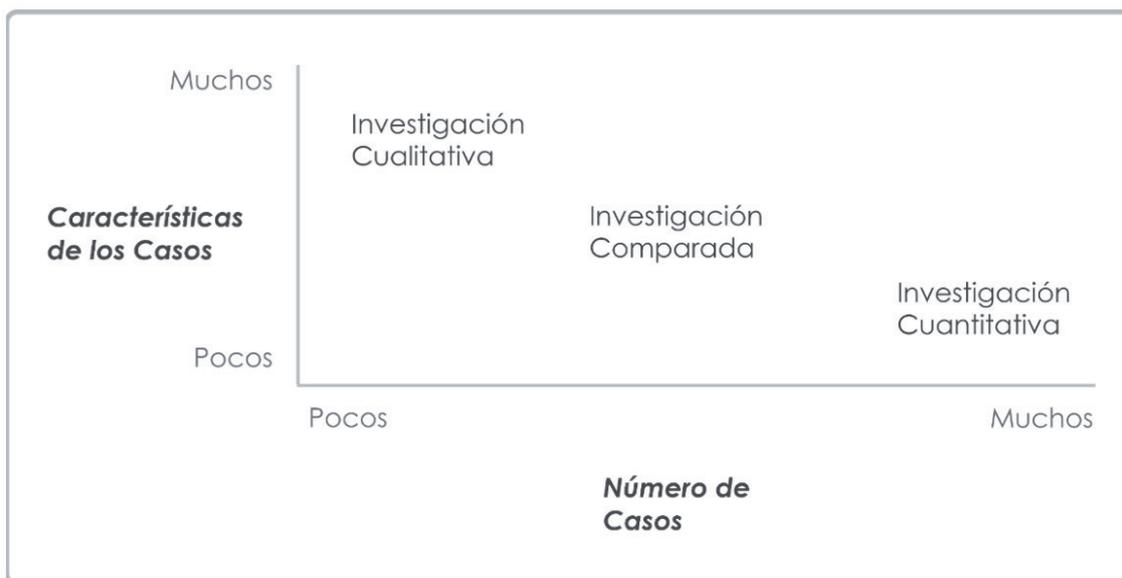


Figura 1: Casos, características de los casos y estrategias de investigación. Fuente: Réplica de la figura sobre Cases, Aspects of Cases, and Research Strategies propuesta por Ragin & Amoroso (2011, p.42).

Debido a lo anterior, es pertinente aclarar que la investigación comparada se encuentra en un punto medio entre las características y números de casos, donde compara diferencias y similitudes de dos o más sistemas o métodos (Ragin y Amoroso, 2011) para determinar qué tipo de investigación es. Autores como Roberto Sampieri (2014) establecen a estos como enfoques de investigación y además establecen dudas sobre la dispersión de los términos y sus significados, los cuales podrían provenir de las traducciones de diversos idiomas, sobre todo del idioma inglés en el siglo XX y a la vez de una mala interpretación o lectura del significado.

Un ejemplo de variante de significado es el concepto de estudio como sinónimo de investigación. Para Martínez Rizo, el estudio, de manera tácita, lo coloca dentro de un tipo de investigación, aunque no deja claro el nivel de conocimiento porque se entiende porse que implica algún nivel de conocimiento. Cuando nos referimos al término estudio, lo determinamos como un proceso de revisar un conocimiento previo, es decir, partir de la repetición de algo ya estudiado o con una estructura ya definida (metodologías o métodos, incluso modelos) (Martínez, 2019; Cresswell, 2009). Así, podríamos comprender que dentro de una investigación podrían entrar diversos estudios, de ahí la comparación de estudios lo cual no es lo mismo a estudios comparativos (véase figura 2).

Entonces, a un estudio lo podríamos entender como aquél que se encarga de revisar un tema en específico mientras que una investigación implica un método, preguntas, hipótesis, análisis de datos, entre otras características ya mencionadas con anterioridad. Y, como observamos en la figura 2, vemos cómo la omnipresencia de la interpretación abarca todo el esquema, debido a que «En todos los niveles, el conocimiento humano implica un componente perceptual y otro estructurante;» (Martínez, 2019, p.371), es decir, siempre estamos abiertos a la reinterpretación y entendimiento variable de los propios márgenes de cómo realizar una investigación; sin dejar de lado claramente una visión lógica de la información. Esto lo podemos ligar con que depende de la visión con que se vea a la ciencia, si optamos por la versión estática (Kerlinger & Lee, 2001) entonces quizá se ligue a una concepción muy metódica y abierta a descubrir nuevos hechos, en cambio si mantenemos una visión dinámica las investigaciones nos orientan a la base de lo que podrían revisar después.

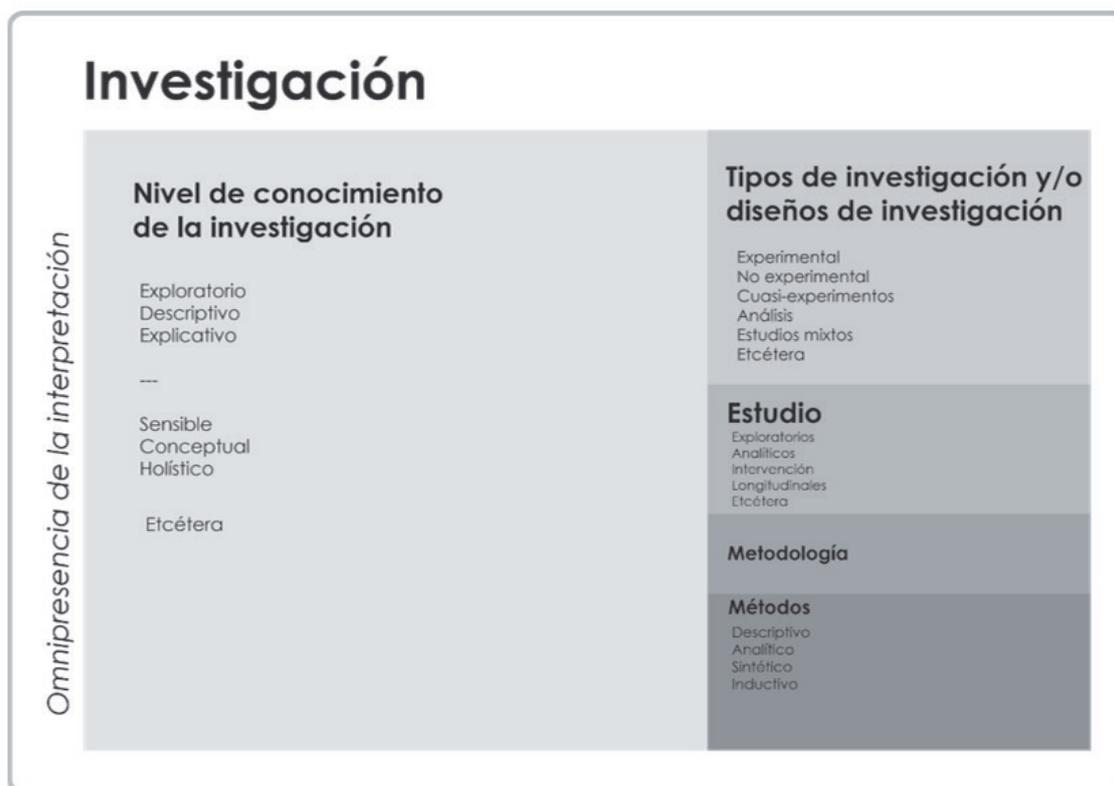


Figura 2. Modelo básico de investigación. Fuente. Elaboración propia a partir de la literatura consultada. Cada recuadro conlleva ejemplos de niveles, tipos, métodos, sin embargo estos son solo ejemplos obtenidos de la literatura consultada.

4. El método comparativo desde otras ciencias

Como ya hemos mencionado, la comparación es aplicada en diversas ciencias sociales entre ellas encontramos la Historia, donde ponen apellido a la Historia pero anticipando que es un método de estudio, así lo describe Charles Maier de la Universidad de Harvard: «El método histórico comparativo es una forma de trabajo venerable, aunque solo en la segunda mitad del siglo la historiografía comparada ha llegado a ser una actividad intelectual dotada de un específico sistema de conocimiento.» (1992, p.11), añade que el método comparativo traerá a colación, por su esencia, una comparación a través del tiempo. De ahí la historiografía comparada ya que se basa en la comparación de características de las historias ya descritas. También podemos recuperar el método comparativo de la historia social con Tocqueville y Marx, o bien con Weber quien puso el presupuesto de que «(...) los fines principales de la historiografía comparada es el de descubrir regularidades o reglas de desarrollo (...)» (p.14). Sin embargo, cuando se habla de estudios refieren a la comparación de instituciones políticas, pero también hay una ambigüedad en la palabra estudio, aunque quizá la siguiente cita nos ayude a dilucidar esto:

«El historiador que quiera estudiar con una metodología comparativa el sistema asistencial, por ejemplo, en Japón y en la Europa Occidental, se equivocaría mucho si se pusiera a comparar los niveles del gasto estatal en los diversos países, dado que el Japón continúa atribuyendo muchos fines asistenciales a las empresas. Sólo un gran conocimiento de cada uno de los contextos sociopolíticos de los que se ocupa puede poner al historiador en la senda correcta para poder individualizar las instituciones que es apropiado comparar en una determinada investigación». (Maier, 1992, p.30)

Primero hace referencia a la capacidad para poder dilucidar lo que se va a comparar, porque no podemos poner en el mismo nivel las distintas variables que se nos presenten. En un segundo momento, podríamos decir que la comparación de diversos estudios comparativos nos proveerá una investigación, o bien que el proceso de estudio nos genera una investigación y entendiendo la definición de estudio, según la RAE, como «Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo.» (2023), o bien «Obra de cierta extensión en que se expone y analiza una cuestión determinada.» (2023). Así, comprendemos a la historia comparada como a la historiografía y su comparación entre otros autores o bien a través del tiempo.

Por otro lado, cuando los autores definen a la política comparada también lo hacen pensando en su método. La política comparada es una sub-disciplina donde la metodología se centrará más en la comparación, es decir, en el método comparativo (Liendo & Ortega, 2018). Estas definiciones fueron recuperadas de Arend Lijphart (1971) con su obra *Comparative politics and the comparative method*, para Lijphart un método científico podría ser el estadístico, el estudio de caso o el método experimental; y aún seguimos oscilando entre los diversos métodos de investigación.

En antropología sucede algo similar, no obstante, la antropología puede ser considerada una ciencia holística y comparativa en sí misma (Kottak, 2002), por lo que no encontraremos el término antropología comparada o por lo menos no es de uso común, «(...) la antropología ofrece una perspectiva transcultural única mediante la comparación constante de las costumbres de una sociedad con las de otras.» (Kottak, 2002, p.4),

en este sentido, entendemos como ya señalaba Martínez Rizo y Kerlinger & Lee, que dentro de las ciencias sociales la comparación es inherente y forma parte del análisis de la literatura, del contexto y de una época.

Para Juan Ignacio Piovani y Nora Krawczyk (2017) lo interesante de la comparación radica «(...) en la selección y definición de los objetos y las propiedades que se comparan, así como en el cuidado y sistematicidad de los procedimientos de producción y análisis de los datos a partir de los cuales se realizan las comparaciones.» (p.2), es decir, el análisis comparativo y sus nombres puede que estén orientados a la relevancia del mismo nombre, es decir, no es lo mismo comparar dos tipos de conceptos (como lo intentamos realizar acá) a comparar dos países y sus resultados académicos a nivel de educación básica. Llegar a esta conclusión no es sencillo puesto que el establecer relaciones entre variables no debería ser suficiente para llamarse método comparativo, otro ejemplo sería en el caso de la estadística donde inevitablemente se realizan comparaciones entre variables. Como apuntan Piovani y Krawczyk, en cuanto a los estudios de caso:

«Probablemente la única diferencia importante sea que, la mayoría de las veces, el estudio de un caso no conlleva la realización de comparaciones tendientes a la construcción de conocimiento nomotético, como en el experimento o en los análisis estadísticos (al menos en su variante más clásica)». (2017, p.5)

A partir de la cita anterior, podríamos decir que un estudio no se centra en la creación de teorías o leyes si no en comprender una situación específica, un caso. Para Martínez Rizo «Como las encuestas, los estudios de caso tienen un propósito básico y un carácter observacional, ya que no incluyen manipulación de variable alguna.» (Martínez Rizo, 2019, p.67), y por lo tanto sería complejo definir si es posible nombrar estudio comparativo al contraste entre dos estudios de caso, en todo caso sería nuestro interés propio en remarcar la comparación por su relevancia en un contexto o problemática determinada.

Hassan Bukhari (2011), por otro lado, usa el término *Comparative study* para definirlo como la comparación de dos o más objetos o, en todo caso, ideas. En cuanto a la traducción, estamos hablando de estudios comparativos. Nos dice, además, que este tipo de estudio comenzó a aparecer hacia alrededor de 1880, siendo popular hasta después de la Segunda Guerra Mundial (parte de la era de las catástrofes según Eric Hobsbawm). De ahí que naciera la curiosidad por comparar el uso de las tecnologías, así como de las tecnologías de comunicación; recordando la carrera para llegar a la luna (Hobsbawm, 2012). Pero lo más relevante es la siguiente nota: «Comparative study is a type of research that is necessary to achieve higher studies» (Bukhari, 2011, p. 2), es decir, este tipo de estudio se encuentra dentro de una investigación mayor; donde hay dos acepciones importantes: el espacio y el tiempo (véase figura 3).

Del espacio podemos decir, según Hassan Bukhari, que refiere a todo aquél estudio que se centra en las comparaciones entre países, culturas, gobiernos y por ende políticas; «Spatially cross-national comparisons are by far the most common, although comparisons within countries, contrasting different areas, cultures and governments» (2011, p.5). Sobre el tiempo se refiere al uso de ciertos periodos de tiempo. Ambas visiones proporcionan la posibilidad de desarrollar investigaciones al nivel de modelos teóricos. Como podemos ver en la figura 3, la comparación y su definición dependerá sobre si es investigación, estudio o método, sin embargo, la visión del espacio y tiempo se encuentran dentro del estudio y la investigación. Así, cuando nos referimos a la comparación

normalmente se analiza desde el espacio, el tiempo o ambas. Un estudio comparado dependerá de una comparación entre el tiempo y el espacio de un fenómeno, mientras que una investigación comparativa tratará de profundizar en cuanto a métodos y diversidad de acercamientos al fenómeno o a los fenómenos, puesto que una investigación podría estar acompañada de varios estudios.



Figura 3: Sobre los alcances de la comparación. Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura analizada.

5. Investigación comparativa, su metodología y método

La investigación comparativa (*Comparative research*) engloba, entonces, al análisis de diversidad de contextos o ambientes lo cual hace que este tipo de comparación sea compleja y profunda (Piovani & Krawczyk, 2017). Para Pickvance (2005), profesor de la Universidad de Kent en Reino Unido, la investigación comparativa nos llevará a comprender la causa de determinados eventos, brindándonos otras posibles variables, además la investigación comparada ha estado en boga por el tema de globalización, los avances tecnológicos, incluso con las fronteras. En cuanto al término sobre comparada o comparativa, se sobreentiende que se traduce directamente del idioma inglés (*comparative*) agregando que la literatura disponible sobre este término será propia de investigaciones anglosajonas.

Pero, ¿en qué casos realizar un análisis comparativo y qué maneras tenemos para realizarlo? Pickvance en 2001 publicó un artículo tratando de dilucidar estos aspectos, en la tabla 2 se pueden observar el uso de análisis comparativo (en la primera columna) y la clasificación a partir de Tilly sobre los cuatro tipos: *individualizing*, *universalising*, *variation-finding* y *encompassing*; lo cual se puede traducir como: individualizar, universalizar, buscar la variación y abarcar (englobar).

Tabla 2.

Uso y tipos de análisis comparativo

Uso del análisis comparativo
a) Para explorar las relaciones de los postulados teóricos
b) Para examinar la relación del estudio de una sociedad con otra
c) Para examinar si una condición dada es influyente o no en una sociedad.
d) Para la observación de casos de forma holística y así comprender procesos causales y similitudes
Tipos de análisis comparativo
a) Individualizadora : contraste de un pequeño número de casos captando así las particularidades.
b) Universalizadora : analizar los casos con una misma regla.
c) Búsqueda de la variación : analizar las diferencias sistemáticas a partir de un principio de variación.
d) Englobalizadora : sitúa varios lugares en un mismo sistema con el fin de analizar sus características en función del sistema.

Fuente: Elaborado a partir del artículo *Four varieties of comparative analysis* de Christopher G. Pickvance (2001).

Observando la tabla 2 y la figura 1, podemos comprender que el uso de análisis serían los niveles de investigación mientras que los tipos de análisis se acercan al tipo de diseño o cómo se abordará la problemática. Sin embargo, necesitamos dilucidar cuáles son los pasos para analizar de forma comparada. Por otro lado, en cuanto a autores, encontramos que hay un gran interés en Estados Unidos, Jonathan Z. Smith, de la Universidad de Chicago, se interesó por el estudio comparado en el ámbito de la historia de las religiones. Smith propone cuatro modos de comparación: etnográfico, enciclopédico, morfológico y evolutivo; David Friedenreich, de la universidad Colby College en Maine, en el 2004 presenta sus cuatro modos: el primero minimiza las diferencias entre lo comparado; el segundo es un enfoque unilateral sobre la diferencia; el tercero un enfoque género-especie; y el cuarto, la comparación de re enfocar para comprender mejor el segundo fenómeno (es decir, si observo A, puedo observar mejor B) (Freiberger, 2018).

Además de lo anterior, debemos recuperar el entendimiento de las escalas de comparación que dentro del texto de Freiberger (2018) se distinguen los siguientes: micro-comparativo, macro-comparativo, meso-comparativo; todo desde la perspectiva sobre historia de la religión. No obstante, puede darnos una idea de la complejidad sobre la selección correcta sobre cómo abordar un problema de investigación, en este caso por medio de la comparación. Añadimos también los ámbitos de alcance propuestos por Freiberger: ámbitos contextuales, transculturales y trans-históricos; los cuales se asemejan a los alcances de espacio y tiempo propuesto por Hassan Bukhari, entre otros.

Como lo describe Adrián Mancera en su artículo «Consideraciones durante el proceso comparativo», hay que seguir una metodología acertada, la cual puede contener diversos métodos en sí pero que al final se destaca, fijando a la metodología como ese marco teórico que nos llevará a la elección correcta del método, por ende, Macera revisa que: 1) se debe seleccionar un sistema jurídico; 2) Selección del sujeto-materia de comparación; 3) Delimitar el nivel de comparación (macro, micro, entre otros); 4) Identificar similitudes y diferencias; 5) prueba de funcionalidad. Por otro lado, Jonathan Z. Smith (2004) presenta 5 pasos para poder realizar una comparación correcta: *selection, description, juxtaposition, redescription, y rectification and theory formation*.

La selección se refiere a los elementos a comparar, pueden ser dos o más, en este caso hay que revisar también el marco teórico existente. En la descripción va la parte histórica, elementos sociohistóricos que permitan contextualizar, así como los elementos discursivos que nos ayudarán a comprender en dónde estamos situados. Sobre la yuxtaposición, es precisamente el momento de contraponer, analizar similitudes y diferencias. En cuanto a la redescipción tenemos que revisar la descripción y la yuxtaposición para poder generar un nuevo conocimiento. Finalmente, la rectificación es la conclusión sobre una reformulación o no de lo estudiado o investigado. La investigación comparada, por ende, conlleva en sí misma determinar una metodología reflexiva sobre los niveles de comparación, así como la aplicación de un método específico para poder verificar lo realizado.

6. Educación y pedagogía comparada

Podemos decir que desde el inicio del siglo XX, en Estados Unidos, se comenzó a esparcir la importancia de la comparación como un estudio institucionalizado, ya para mediados de dicho siglo nacieron los organismos de educación como la UNESCO quienes observaron la importancia de las comparaciones entre naciones, su nivel educativo, la aplicación de sus políticas, así como el estado de la cultura con el fin de priorizar las diversas problemáticas; la revista *Perspectivas de Educación Comparada* (de la UNESCO) se funda en 1970; desde 1994 es la Oficina Internacional de Educación encargada de su publicación.

La UNESCO, debido a su interés en la educación e investigación, el 1 de enero de 1977, desarrolló una lista de términos para mejorar el análisis, y búsqueda de documentos y publicaciones, llamada Tesauro (*Thesaurus* en inglés). En este listado encontramos dos términos que se acercan a nuestro estudio: *comparative analysis, comparative education*, el primero se determina como un método científico y el segundo como investigación educativa donde su traducción es educación comparada; en México, por nuestra cercanía a Estados Unidos, se suelen utilizar ambos términos y no parece existir una distinción sobre su uso.

Es relevante resaltar las aportaciones de la pedagogía comparada, puesto que es lo que determina su relevancia en esta discusión epistémica, según A.J. Colom (1979), las aportaciones se centran en el análisis de relaciones externas e internas de un sistema, la teología sistémica, el estudio estructural, la codificación formal del sistema, el estudio procesual, a la unidad de ciencia y su uso interdisciplinar.

Como podemos observar, el término *comparative* no escapa de este listado, a lo cual podríamos señalar que en nuestra actualidad el término más aceptado dentro de la academia es *comparative education* cuando se refiere al análisis comparativo en el ámbito educativo. No obstante, uno de los artículos a los que se llega fácilmente indagando por la web es el de José María Quintana (1983), «Epistemología de la pedagogía comparada»,

en el cual no se enfoca en definir si la educación o pedagogía comparada entraría como ciencia o método, si no que apunta a la necesidad de utilizar una definición apropiada para lo que se intenta hacer en las comparaciones en el ámbito de la educación. Este concepto, concluye, sería el de comparativismo pedagógico; esto último debido a un orden correcto de la semántica considerando que no se tiene objeto propio de estudio sino, es decir, es un método. Según Quintana, el término de educación comparada dependería de las Ciencias de la Educación donde señalan el sustantivo de Educación como algo propio de esta rama, así como asignarle el término educación debido a la traducción directa del inglés (*comparative education*). En todo caso, dice Quintana, al ser necesaria una ciencia que estudia los sistemas educativos de diversos países entonces habría que asignarle el nombre de educación extranjera, geografía de la educación o buscar alguna otra opción para determinar el nombre. En cuanto a si la pedagogía comparada es una ciencia o un método, Quintana (1983, pp.25-26) describe el siguiente listado:

- es una ciencia (H.J. Noah, M. A. Eckstein);
- no es una ciencia (P. Rosselló);
- es solo un método (J. Tusquets);
- es una ciencia autónoma (I.L. Kandell);
- no es una ciencia autónoma (E.J. King, J. A. Lauwerys);
- es una ciencia interdisciplinaria (G. Z. F. Bereday);
- tiene objeto propio (F. Schneider);
- no tiene un objeto propio (V. García Hoz);
- es una ciencia teórica (J. L. García Garrido, G. Z.F. Bereday);
- es una ciencia pragmática (B. Holmes, L. Froese);
- es una ciencia comparativa (M. A. Jullien de Paris);
- no es una ciencia comparativa (A. H. Moehlman, J. S. Roucek);
- es Historia comparativa de la educación (N. Hans);
- es Geografía de la educación (M. Debesse, G. Mialaret).

Mientras tanto, la definición de educación comparada es: «Comparative study of current educational theory and practice in different countries». (UNESCO Thesaurus, 2022). Es decir, la UNESCO, de forma general, refiere al estudio comparativo de teorías y prácticas educativas entre diferentes países. Lo cual coloca un fin primario que es comparar todo aspecto del área educativa entre países para así definir problemáticas; aunque de esta parte habría que definir un poco mejor sus alcances y limitaciones. Por otro lado, dentro de los conceptos específicos de Ciencias de la Educación no aparece el término educación comparada si no dentro de investigación pedagógica. Haciendo caso a la visión socio histórica de la ciencia, ahora comprendemos que el uso de los conceptos se está determinando por medio del uso de palabras clave en las diversas investigaciones. Según la Teoría de la Educación Avanzada (Añorga *et al.*, 2006, p.14), la educación comparada ya ha sido reconocida como método de investigación y se han encontrado cinco variables de estudio: políticas gubernamentales, estructura, enfoques pedagógicos, instituciones-recursos humanos, e indicadores de calidad.

Ahora tendremos que dilucidar a qué se refiere con teorías y prácticas educativas y si involucra o no necesariamente a las políticas públicas y su reflexión dentro del estado de la investigación. Brindhami y Marisamy publicaron un libro nombrado *Comparative Education* en el año 2016, en él destacan algunas de las definiciones de la educación comparada, lo cual se observa en la tabla 3. Para Brindhami y Marisamy (2016), la educación comparada tiene un carácter interdisciplinario donde se incluye: historia de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, antropología, economía, geografía, psicología, estadística, literatura, geografía política, ciencia política y relaciones internacionales. Puesto que al momento de comparar se deben tomar en cuenta diversas temáticas para no caer en comparaciones primarias o básicas, simplistas.

Tabla 3.
Definiciones de Educación Comparada

Definiciones del concepto	
A)	Estudios de dos o más sistemas educativos.
B)	El estudio de cómo la filosofía, objetivos, política y práctica de la educación son influenciadas en el desarrollo educativo de un país en particular.
C)	El estudio de cómo el desarrollo educativo del pasado influencia el desarrollo educativo de ciertos países.
D)	El estudio de los sistemas escolares de dos o más países y el desarrollo administrativo de la aplicación de las políticas gubernamentales en sus diferentes niveles.

Fuente: Adecuación de las definiciones de Comparative Education de Brindhami y Marisamy (2016) que a su vez lo retoman de Adeyinka (2014).



Figura 4. Pasos del método comparativo. *Fuente.* Elaboración propia a partir de G.Z.F. Beredy en su *Comparative Method in Education*.

En cuanto a su importancia o necesidad de la existencia de esta área, se puede resumir en que ayuda a asistir en la comprensión de los sistemas educativos y sus problemáticas, así seguir la raíz de los problemas y aunar conocimientos de otras culturas y sistemas educativos a los propios. Es interesante el uso que se le puede dar a la educación comparada desde un punto de vista globalizado: más conocimiento, mejor entendimiento, más preparación, mejor liderazgo, así como el entendimiento de una teoría universal sobre la misma (Brindhami & Marisamy, 2016). Además, Brindhami y Marisamy retoman a G.Z.F. Bereday quien en su libro *Comparative Method in Education* de 1964, presentó los pasos del método comparativo en educación, los cuales dieron pie a los ya revisados en el apartado sobre investigación comparativa de este documento, véase la figura 4 sobre los pasos del método.

El método comparativo en educación consiste entonces en describir el problema de forma clara; interpretar y explicar la recolección de datos considerando la interdisciplina, como relacionarlo con las políticas educativas, historiografía de la educación o bien con antropología social y entre otros; en un tercer momento, hay que centrarse en la yuxtaposición, es decir en la organización, clasificación o incluso jerarquización de los datos encontrados; después de ello podríamos comparar las características y variables con el fin de formular una hipótesis; por último, llegar a conclusiones que permitan ver claramente similitudes y diferencias de lo estudiado, así como llegar a posibles propuestas y recomendaciones.

7. Discusión

Dentro de esta discusión no podemos dejar de lado a qué se refieren en la literatura con *Comparative research in education*. Halls (1990) identifica que hay razones políticas e ideológicas, tanto culturales como económicas, pero también pedagógicas en la cual interseca este tipo de investigación. En este sentido, Danijela Milošević y Jelena Maksimović (2020), de la University of Niš en Serbia, analizaron publicaciones desde los años sesenta donde llegaron a la conclusión de que no hay tendencia en los investigadores que utilizan el nombre de educación comparada:

"Comparative Education Review published in the USA, Comparative Education published in Great Britain and The International Journal of Educational Development also published in Great Britain. Analyzing papers from the 1960s, they found that 48.5 % were based on literature review and 15.2 % on historical analysis. (...) When it comes to investigating the use of methods, based on 427 papers published in 1985, 1987, 1989, 1991, 1993 and 1995, it was found that: 71.2 % of published papers used a qualitative method, 17.3 % used a quantitative method and 10.8 % used a combination of a qualitative and a quantitative method. Their conclusions indicate that there is no tendency for comparative researchers to rely on similar philosophical assumptions. Comparativists tend to see reality subjectively and in multiple ways, rather than objectively and in a uniform manner. Epistemologically, they tend to interact with the subject of research, instead of acting independently and remotely. However, this does not diminish the scientific basis of comparative research. On the contrary, it indicates that the strategies are directed towards the users of that research". (p. 157)

El método comparativo en sí no es algo que se tenga presente dentro del proceso, sino más bien el uso primario de la comparación. Es decir, parece que hay una gran falta de rigurosidad epistémica y metodológica. En este sentido, cuando designan el nombre de educación comparada ya hacen referencia a que han concluido un gremio que acepta la existencia de investigación pero que sigue construyéndose. El estudio de Danijela Milošević y Jelena Maksimović (2020) concluye esto mismo, e indican la importancia del uso de enfoques cuantitativos y cualitativos, como lo podríamos observar en la figura 2 del presente documento con respecto a la propuesta sobre el enfoque comparativo, el cual podría implicar la combinación de ambos enfoques. Por ende, es necesaria la reflexión epistémica constante en este campo.

Si bien podemos seguir debatiendo o especificando cada uno de los términos, hemos de estar de acuerdo que cada concepto guarda su esencia. En todo caso, en este texto tenderíamos a comprender el porqué de todas estas discusiones epistémicas, puesto que es necesario revisar el fin y su papel dentro de las escalas: investigación, estudio y método; que al final tendería de hacerse uso como método, pero también podríamos designar el nombre de investigación comparada si este es el centro de nuestros estudios, donde puede implicar el método comparativo, así como otros métodos para llegar a una conclusión sobre distintos países.

Asimismo, se podría llamar estudio si comparamos casos con el método comparativo, donde encontramos diferencias y semejanzas para formar un criterio propio, o simplemente un análisis comparativo, por ejemplo, en este texto se ha tratado de comparar la literatura respecto a los temas que conlleven a la comparación desde el punto de vista científico.

En cuanto a la investigación comparativa en educación podría ser una antesala del término educación comparada, para aquél o aquella investigadora que no desee circunscribir su análisis a un devenir socio-histórico, en este sentido no se circunscribe a un fin en específico; y es aquí donde aparece nuevamente el problema de la educación comparada como ciencia, pues si así lo fuera la investigación comparada sería el resultado de la ciencia y como método comparado solo es una serie de pasos dentro de la investigación. En este sentido, el nombre de investigación comparativa en educación solo designa énfasis en el método utilizado; quizá esto no sea una conclusión sino una discusión constante.

En cuanto a la creciente ola de universidades que toman este apellido de educación comparada, en México, tenemos a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y la Universidad Autónoma Metropolitana. En la actualidad existen diversidad de cursos e incluso maestrías que apelan a este tipo de estudios y dentro de ellos ya nombran la existencia de otros métodos, pero, me supongo, es el método comparativo el que debe primar a nivel macro para poder considerar dicha investigación en esta concepción.

8. Conclusiones

Definir que una investigación debe nombrarse parte de la educación comparada, pedagogía comparada, educación extranjera o investigación comparativa en educación, dependerá de la postura a tomar en la discusión epistemológica de la misma (o bien de su traducción), puesto que entonces hay que posicionarse sobre la definición de pedagogía y Ciencias de la Educación; por ende, determinar si nos referiremos como ciencia, método o dentro de la ambigüedad de la investigación. Es decir, si tomamos a la comparación en educación como ciencia, la denominamos educación comparada, pues así forma parte

de las ciencias educativas. Si lo determinamos como parte de la pedagogía podríamos denominarle investigación comparativa en educación, ya que es una forma de investigar algo en educación.

Lo que sí podemos tener más claro es que existe un método comparativo que se ha aplicado en diferentes ciencias y ramas. Además, las diferencias entre investigación, metodología, método, estudio o análisis depende de la extensión de cada palabra; reflexionando, claro, desde la concepción lógica de un concepto (Gutiérrez Sáenz, 2019).

Nos parece propio decir que es necesaria una revisión teórica y comparativa sobre educación comparada e investigación comparativa en educación en América Latina, recuperando de forma sistematizada los términos empleados y los resultados a los que han llegado, ya que esto permitiría una revisión historiográfica comparativa sobre educación comparada. Lo cual nos podría acercar a comprender si se sigue tratando de un método o bien de una ciencia con un fin en específico; este podría virar en comprender los cambios sociales y antropológicos de la educación y su afectación en el ser humano y su evolución; esto se acerca a la conclusión de E.J. King sobre el problema de la educación comparada, el cual es la conducta humana.

Hemos revisado todos los conceptos necesarios para tratar de adentrarnos en el origen de los conceptos complejos que conforman a la ciencia e investigación. Así, concluimos que la ciencia para que sea ciencia dependen de un método científico, es decir, una serie de pasos articulados, revisados, analizados, comparados y validados, para considerarlos como parte del conocimiento. Del método, por ejemplo, se concluye que podemos comprender que se apoya de la metodología para determinar estrategias y técnicas que ayuden a llevar a la investigación a cabo. Entendemos, también, que existe diversidad en la definición de enfoques, métodos y herramientas sobre los procesos de investigación y sus metodologías; y es altamente probable que sigan en discusión y redefinición lo cual es propio de la ciencia.

Por otra parte, un estudio comparado y una investigación comparativa se diferencian por el nivel de profundidad. Un estudio comparado puede ser parte de diferentes tipos de investigaciones, mientras que una investigación comparativa puede tornarse en diversos estudios comparativos que ayuden a comparar un espacio y tiempo mayor, es decir, comparar países, sus políticas, cultura, hábitos, entre otras características para obtener diferencias y semejanzas en un nivel macro. La comparación, entonces, se puede tomar desde dos acepciones: espacio y tiempo, y su uso y definición dependerá de la profundidad y arista en que se observe (investigación, estudio, método, análisis), e importancia que se le dé, sea a nivel macro, micro o meso-comparativo.

La investigación comparativa en educación refiere al uso del método comparativo y también al nivel macro del uso de la comparación yuxtaponiendo a detalle los resultados en semejanzas y diferencias, sin embargo, no es de uso exclusivo si no que dentro de la metodología se podría proponer otros métodos como el analítico, histórico, deductivo, entre otros; recordando el enfoque cuantitativo y cualitativo propio de la comparación. Este tipo de investigaciones suele comparar entre países diversos aspectos: culturales, políticos, económicos, entre otros, que de forma interdisciplinaria ayudan a la comprensión de un problema relacionado con el ámbito educativo.

Como reflexión final nos cuestionamos sobre si la educación comparada es un método entonces la extensión de investigación comparativa en educación abarca a la primera, por lo que en una investigación se puede aplicar el método de educación comparada, donde es propio aplicar los cinco pasos de Beredy (1964). En este sentido, en el título de

la investigación no es prioritario mencionar qué tipo de método se usa, pero sí es propio si existe un posicionamiento al respecto. Y, si la educación comparada es una ciencia entonces podría tener la misma definición de investigación comparativa en educación, donde se pueden aplicar diversos métodos, incluyendo el comparativo, pero donde la extensión del sujeto u objeto de estudio de la comparación es predominante; por eso la sugerencia de llamarle pedagogía extranjera.

En cuanto al estudio comparativo o estudios comparados en educación, estas refieren a estudios de caso comparados con la implementación del método comparativo, donde no se pretende llegar a una resolución a nivel de investigación y el encuentro de nuevos paradigmas, sino, más bien, al análisis específico a nivel de comprensión.

Asimismo, cuando en las investigaciones o estudios refieren a metodología comparada suelen hacerlo de forma errónea, puesto que dentro de una investigación pueden usarse diversos métodos que ayuden a revisar el problema, por lo tanto, si se designa el término metodología comparada podría pensarse en que únicamente se hizo uso del método comparativo, o bien, en el nivel de relevancia que se le dá al concepto de comparación.

Sobre el método, nos referimos al método comparativo hablamos de los pasos a seguir para comparar los objetos de estudio: selección, descripción, yuxtaposición, redescipción y rectificación, y, por último, formación de la teoría, propuestos por Smith (2004). Estos pasos podrían ser redefinidos según las circunstancias del fenómeno a investigar, si es así habría que explicitarlo en el estudio o investigación. Además, según Beredy (1964) el comparativismo pedagógico debería ser el término a utilizar al referirnos al método comparativo en educación, no obstante, no se determina de esa forma en los artículos contemporáneos.

A pesar de que Quintana (1983) propone el buen uso del español con el término pedagogía del extranjero, este es un término en desuso en el español y solo aparece como parte de las propuestas en la revisión historiográfica del siglo XX. Esto pasa también con el término de pedagogía comparada, es un uso correcto del español y de la concepción epistémica, sin embargo, no se encuentra difundido y, por lo tanto, las investigaciones se presentan como educación comparada pues así se encuentra delimitado en el Tesauro de la UNESCO.

Para finalizar, vemos la necesidad de ahondar en una revisión sistemática, así como comparar las posturas epistémicas de las instituciones que promueven la educación comparada o la investigación comparativa en educación. Además, el término *Foreigner Pedagogy* se sigue utilizando Alemania lo que nos podría dar registros sobre otras áreas de investigación. Por ende, el fin de este artículo es poner de vuelta las discusiones conceptuales para ir esclareciendo y haciendo el camino al buen uso de los términos en la pedagogía o en las ciencias educativas y que otras investigaciones o estudios puedan orientarse de una forma más práctica.

9. Referencias

- Añorga, J.; Valcárcel, N. & de Toro, A. (2006). La Educación Comparada, método esencial de la educación avanzada. *Verona*, 43, 14-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563004.pdf>
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Pearson Education.

- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Brindhamani, M. & Marisamy, K. (2016). *Comparative Education*. Laxmi Book Publication: United States.
- Bukhari, H. (2011). Why is a comparative study? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1962328>
- Colom, A. J. (1979). La pedagogía comparada y el enfoque sistémico de la educación. *Mayurga*, 19 (3), 41-50.
- Cohen, N. & Gómez, G. (2017). *Metodología de la investigación, ¿para qué?* Teseo, Red Latinoamericana, Clacso.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*. Routledge.
- Cresswell, J. (2009). *Research design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. SAGE.
- Freiberger O. (2018). Elements of a Comparative Methodology in the Study of Religion. *Religions*, 9(2):38. <https://doi.org/10.3390/rel9020038>
- Gutiérrez Sáenz, R. (2019). *Lógica formal*. Esfinge.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hobsbawm, E. (2012). *Historia del siglo XX. Historia del Mundo Contemporáneo*. Crítica.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kottak, C. (2002). *Antropología cultural*. McGraw-Hill.
- Liendo, N. & Ortega, Bibiana (2018). Política comparada en Estudios y tendencias de la política y las relaciones internacionales. En Sánchez, F. & Liendo, N., *Estudios y Tendencias de las políticas y las relaciones internacionales*, (pp. 115-148). Universidad Sergio Arboleda.
- Maier, C. (1992-93). La Historia Comparada. *Studia Historica Contemporánea*, 11, 11-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/9504542.pdf>
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 175-212). Gedisa.
- Mancera, A. (2008). Consideraciones durante el proceso comparativo. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 41(121), 213-243.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Milošević, D., & Maksimović, J. (2020). Methodology of Comparative Research in Education: Role and Significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(3), 155-162.

- Moss, P. & Haertel, E. (2015). Engaging methodological pluralism. En Gitomer, D., & Bell, C. (Eds), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 127-147). American Educational Research Association.
- Nohlen, D. (2013). *Ciencia política comparada: El enfoque histórico-empírico*. Editorial Universidad de Granada.
- Pickvance, C. (2001). The four varieties of comparative analysis: the case of environmental regulation. *Journal of Housing and the Built Environment*, 16, 7-28. <http://www.jstor.org/stable/41107161>
- Piovani, J. & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 40 (3), 821-840. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>
- Quintana, J. (1983). Epistemología de la pedagogía comparada. *Educar*, 3, 25-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.551>
- RAE (2023). Significado del concepto comparación. [Página web]. <https://www.rae.es/dpd/comparar>
- (2023). Significado del concepto estudio. [Página web]. <https://www.rae.es/dpd/comparar>
- (2023). Significado del concepto investigación. [Página web]. <https://www.rae.es/dpd/comparar>
- Ragin, C. & Amoroso, L. (2011). *Constructing Social Research*. SAGE Publications.
- Smith, Jonathan Z. (2004). *Relating Religion: Essays in the Study of Religion*. Chicago.
- UNESCO (2022). Tesauro de la UNESCO. [Página web]. <https://vocabularies.unesco.org/>



¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación?[†]

Do adjustments to the national university selection test in Chile facilitate the participation of students with disabilities?

Eugenia Victoriano Villouta*
Ernesto Treviño Villarreal**

DOI: 10.5944/reec.44.2024.34276

Recibido: 7 de octubre de 2022
Aceptado: 17 de marzo de 2023

*EUGENIA VICTORIANO VILLOUTA: Pontificia Universidad Católica de Chile. **Datos de contacto:** e-mail: evictoriano@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8138-4311>

ERNESTO TREVIÑO VILLARREAL: Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. **Datos de contacto: e-mail: ernesto.trevino@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6510-1302>

[†]Este trabajo fue apoyado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través de los proyectos PIA CIE160007.

Resumen

La Educación Superior trae beneficios sociales y personales, constituyéndose como un mecanismo de movilidad social. Así, es fundamental promover la equidad de participación, especialmente en grupos desaventajados como quienes presentan discapacidad. Para ello, desde el 2017 en Chile se realizaron ajustes de acceso a la prueba de selección universitaria. Este artículo se propuso analizar si esta política tuvo algún impacto en la participación de los estudiantes con discapacidad que rinden este examen. Con este objetivo, se utilizaron las bases de datos del ministerio de educación acerca de la matrícula escolar y de la inscripción a la prueba de selección y considerando a estudiantes que participaban del Programa de Integración Escolar, se realizó una regresión logística para calcular si los ajustes se constituyen un factor que afecta la probabilidad de que estudiantes con discapacidad rindan esta evaluación. Como resultado se obtuvo que efectivamente aumenta la tasa de participación de este grupo tras la implementación de los ajustes.

Palabras clave: Discapacidad; Admisión; Pruebas de Selección; Universidad; Equidad

Abstract

Higher Education brings social and personal benefits, constituting itself as a mechanism of social mobility. Thus, it is essential to promote equal participation, especially in disadvantaged groups such as those with disabilities. To this end, since 2017 in Chile, adjustments have been made to access the university selection test. This article sought to analyze whether this policy impacted the participation of students with disabilities who take this exam. With this objective, the databases of the Ministry of Education about school enrollment and enrollment in the selection test were used and considered students who participated in the School Integration Program. Logistic regression was performed to calculate if the adjustments constitute a factor that affects the probability that students with disabilities take this evaluation. As a result, it was obtained that the participation rate of this group increased after implementing the adjustments.

Keywords: Disability; Admission; Selection Test; University; Equity

1. Introducción

La educación superior es fundamental para incrementar las oportunidades de participación, en particular de aquellos grupos más desventajados (OECD 2020, Lipka *et al.* 2019). Por ello, en la «Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» se convoca a las naciones trabajen para garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En particular, una de sus metas busca garantizar la igualdad de acceso de todas las mujeres y los hombres a una enseñanza técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la universidad (UNESCO, 2015), así se convoca a los gobiernos y las instituciones a fomentar el acceso, participación, equidad, pertinencia y calidad para los grupos insuficientemente representados, tales como las Personas con Discapacidad (PcD), grupo sobre el cual la literatura es escasa, en particular, en relación al acceso a la educación superior. El acceso de este grupo depende, en primer lugar, de la definición de discapacidad que se considera para el diseño de política pública. Esta última ha variado con el tiempo transitando desde un modelo centrado en los déficits personales, a uno que pone el énfasis en la sociedad, donde es el entorno el que limita y/o restringe la participación a quienes presentan condiciones físicas y/o de salud distintas (Barnes *et al.*, 1999; Oliver 1990).

Vale la pena mencionar que la discapacidad, desafortunadamente, es una condición que se cruza con otras desventajas. Así, se estima que más de un billón de personas, es decir un 15 % de la población mundial presenta discapacidad y que este grupo tiene tasas de pobreza más altas que el resto de la población por el limitado acceso a servicios sociales, educación, empleo, transporte y cobertura en salud (Organización Mundial de la Salud, 2011). Lo que conlleva una menor probabilidad de educarse y emplearse (PNUD, 2014) y con ello, se aumentan las brechas de desigualdad entre quienes presentan discapacidad y el resto de la población (Organización Mundial de la Salud, 2011). De esta manera, es posible señalar que la discapacidad se constituye como un factor que incide en la vulnerabilidad de un grupo, tal como lo son las minorías raciales, étnicas, sexuales, entre otras (Liasidou & Mavrou, 2017). Uno de los principales medios para enfrentar esta brecha es el desarrollo de políticas sociales que respondan a la diversidad, entre ellas destaca la educación.

Siguiendo la tendencia mundial, en Chile se busca favorecer el acceso, permanencia y graduación de jóvenes en la educación superior. Esto con atención a la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes, para quienes incluso se han diversificado las vías de acceso (Delgado y Gairín, 2021) al considerar en la admisión variables como edad, género, origen social, trayectoria escolar y expectativas (Santelices *et al.*, 2018). De hecho, se puede afirmar que la educación en Chile se ha masificado, pero esta expansión no ha llegado a las personas con discapacidad (Biggeri *et al.*, Di Masi & Bellacicco, 2019 Leyton *et al.*, 2012). La segunda Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDSIC 2), al comparar grupos señala que el 20 % de las personas que no presentan discapacidad logran completar estudios de educación superior, sin embargo, esta cifra se reduce casi a la mitad cuando se trata de personas con discapacidad, población donde solo el 9.1 % completa estudios de educación superior (ENDISC 2, 2015).

El propósito de este estudio es describir cuál es la participación de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior en Chile y su relación con la política de accesibilidad consistente en la adaptación de la PSU para estudiantes con discapacidad física o sensorial. Para lograrlo, se analizarán los cambios experimentados en el Sistema Único

de Admisión a la Educación Superior con relación a las oportunidades de estudiantes con discapacidad. Específicamente se explora el grado en que la oferta de ajustes en la Prueba de Selección Universitaria nacional para los estudiantes con discapacidad ha tenido algún impacto en cuanto a aumentar la participación de los estudiantes con discapacidad que rinden este examen. Para ello, en primer lugar, se revisa la literatura relacionada a este fenómeno. En segundo lugar, se explican los datos y la metodología utilizada en el estudio. En tercer lugar, se presentan los principales resultados. Finalmente, se agrega un apartado de discusión y conclusiones.

2. Educación superior y discapacidad

La educación superior trae enormes beneficios tanto para el desarrollo social como para el desarrollo personal, en lo pecuniario y no pecuniario (Becker, 1964; Bernasconi y Rodríguez, 2017; Santiago *et al.*, 2008;). Estos beneficios se incrementan cuando a la experiencia en la educación superior se le suma la inclusión, diversidad e interacción entre estudiantes que provienen de distintos contextos -ya sea por su nivel socioeconómico, etnia, origen- o que son diversos en sus características (Delgado y Gairín, 2021). En efecto, la literatura empírica disponible ha señalado que se observan efectos positivos en áreas como disminución de prejuicio, desarrollo de habilidades cognitivas, participación cívica, y liderazgo, entre otras (Santelices *et al.*, 2018). Basado en estos beneficios, las instituciones han buscado incrementar el acceso de distintos grupos que componen esta diversidad, mediante el desarrollo de distintos mecanismos, los que, al juzgar el incremento de las tasas de participación de grupos más desaventajados, han resultado ser exitosos (Beyer & Cox, 2017; Delgado y Gairín, 2021; Wang & Shulruf, 2013).

En particular, en el ámbito de la discapacidad, desde la década de los 90 y gracias a las exigencias que la Declaración de Derechos Humanos (1948) hace a las instituciones de educación superior (IES), se ha ido incrementando la tasa de estudiantes con discapacidad que accede a ellas. Más recientemente, se ha establecido específicamente que las personas con discapacidad tienen el derecho a acceder a la educación superior y que se proporcionen adaptaciones razonables (ONU, 2006), así, gracias a estos marcos regulatorios legales sobre la discapacidad los estudiantes están haciendo valer sus derechos de acceso a apoyos y adaptaciones razonables (Howell 2018; Redpath *et al.*, 2013). Sin embargo, y pese a los esfuerzos señalados, aunque ha habido un incremento en su participación (Hewett, *et al.*, 2020; McKinney & Swartz, 2020) las personas que presentan discapacidad continúan estando subrepresentadas en educación superior. Así, a modo de ejemplo, en Estados Unidos, solo un 11,1 % de quienes asisten a la universidad reportan presentar discapacidad (National Center for Educational Statistics [NCES], 2015) y España solo un 4 % de las personas con discapacidad en edad de cursar estudios superiores logran acceder a ella, mientras que en la población general ese porcentaje alcanza el 20 % (Diez *et al.*, 2011).

La literatura señala que cuando recién comenzaron a implementarse políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad en el ingreso, predominaban estudiantes que presentaban discapacidad visual o auditiva, sin embargo, actualmente han decrecido esas tasas, y en contraparte, han aumentado las discapacidades menos visibles como los trastornos de espectro autista, dislexia y trastornos emocionales (Koca-Atabey, 2017). En relación con las carreras, se señala que los estudiantes con discapacidad ingresan más a carreras del área humanista (Mosia & Phasha, 2017).

La baja participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior se podría explicar por barreras actitudinales y otras específicas al acceso. Dentro de las primeras, investigaciones han mostrado que existe una percepción negativa de las capacidades de los estudiantes con discapacidad por parte de los docentes y estereotipos respecto a las áreas donde se pueden desempeñar (Biggeri *et al.*, 2019; Moriña, *et al.*, 2017; Riddell y Weedon 2014; Victoriano & Treviño, 2022). En cuanto a barreras específicas al acceso, estudios señalan que las instituciones de educación superior ofrecen una orientación insuficiente a los estudiantes con discapacidad en su proceso de ingreso (Moriña, *et al.*, 2017; Smith, *et al.*, 2019) y que al existir una baja accesibilidad en las distintas carreras, las personas con discapacidad no se basan en su vocación o aptitudes para elegir qué o dónde estudiar, sino que la escogen dependiendo de dónde consideran que pueden ser mejor acogidos o donde enfrentarán menos barreras (Babic & Dowling, 2017; Emong & Eron, 2016). Por otra parte, respecto a los mecanismos para seleccionar o permitir el ingreso de estudiantes a la universidad, las investigaciones dan cuenta de incentivos problemáticos y barreras para el acceso de los estudiantes. Desde los incentivos se identifican apoyos financieros (Hopkins, 2011) o normativas que orientan a las universidades a atraer estudiantes con discapacidad, sin embargo, no se ofrecen las condiciones para que progresen en el sistema (Babic & Dowling, 2017). Y, desde las barreras se aprecia discriminación en la accesibilidad de las pruebas o formas de admisión, por ejemplo, no hay un formato en braille para los estudiantes ciegos (Hewett *et al.*, 2017).

3. Sistemas de admisión y equidad

Pese a la implementación de mecanismos que permitan incrementar la equidad, el acceso a instituciones altamente selectivas sigue siendo extremadamente competitivo, constituyéndose como principal obstáculo para lograr la igualdad de oportunidades de participación (Wang & Shulruf, 2013). Los mecanismos de admisión varían de acuerdo con las políticas de los distintos países. A continuación, se revisan las experiencias de sistemas centralizados y descentralizados de admisión. Y, si bien, a pesar de que los sistemas centralizados mantienen una mayor estandarización de los procesos de admisión y tendrían posibilidades de implementar políticas generalizadas de equidad en la admisión, la diversidad de los sistemas descentralizados parece ofrecer mayores oportunidades de admisión equitativa, aunque no de forma generalizada.

4. Sistemas centralizados de admisión

Dentro de los países que tienen sistemas centralizados está Alemania, donde este sistema es administrado por una entidad no gubernamental, y una de sus principales funciones es regular los cupos en las universidades distribuyéndolos de acuerdo con el desempeño en la prueba de admisión y criterios de selección definidos por cada establecimiento de educación superior (calificaciones, entrevistas, ensayos, actividades extracurriculares y pruebas de conocimientos específicos (Heine, 2006). Por su parte, en Reino Unido, existe un modelo centralizado para todas las IES denominado «Universities & Colleges Admission Service» que evalúa conocimientos y potencial de los estudiantes. En Latinoamérica, como caso de sistemas centralizados, está Chile (que se detallará más adelante) y Brasil. Este último, tiene un sistema de admisión centralizado (SISU) desde el 2010, donde se rinde una prueba estandarizada que se utiliza como examen de selección

para las universidades públicas y para la obtención de becas en las universidades privadas, donde cada institución realiza su propia prueba de admisión (Travitzki, *et al.*, 2014).

Respecto a las oportunidades que brindan estos sistemas, cabe destacar que, en el caso de Reino Unido, se ha encontrado que los jóvenes de las áreas más prósperas tienen entre 5 a 6 veces más probabilidades de ir a la universidad que los jóvenes de clase trabajadora, por lo que las IES han tenido que implementar una serie de medidas adicionales para generar igualdad de oportunidades (Baldwin & James 2010).

En conclusión, los sistemas centralizados de admisión, si bien ofrecen la posibilidad de diseñar e implementar procesos genéricos de equidad en el acceso a la educación superior, requieren de políticas específicas para lograr este propósito.

Sistemas no centralizados de admisión. Dentro de los sistemas no centralizados, se combinan estrategias regionales y de las propias instituciones. A continuación, se muestran las experiencias países donde la admisión en educación superior es altamente selectiva. Estos son los casos de Canadá, Estados Unidos, Australia.

En Canadá, el tipo de educación secundaria condiciona el tipo de educación superior a la que se accede. Para ello se postula directamente a la universidad de la preferencia, y cada institución determina el acceso en virtud de los requisitos que impone (Santelices, 2007). En tanto, en Estados Unidos, la admisión a la educación superior se realiza a través de una plataforma centralizada que facilita el trámite de envío de antecedentes, pero también es cada institución decide de forma autónoma qué factores utilizará. En general, consideran las cualidades académicas del postulante y el desempeño obtenido pruebas estandarizadas - SAT Reasoning test y ACT (American College Test). Ambos instrumentos evalúan capacidades y aptitudes para tener éxito en la educación superior, por tanto, son independientes de los contenidos curriculares de los estudios secundarios. Por su parte, Australia tiene un sistema de admisión universitario medianamente descentralizado donde existe una plataforma administrativa que actúa como una agencia central para todas las solicitudes y asesoran a los solicitantes sobre el resultado de su solicitud, pero no selecciona a los solicitantes ni toma decisiones con respecto a sus calificaciones, además, existe la posibilidad de postular directamente a cada centro educativo. En ellos existen criterios de accesibilidad comunes, pero cada plantel tiene sus propios requerimientos.

En Latinoamérica, Colombia es un ejemplo de sistema descentralizado. Pues pese a que cuenta con una prueba estandarizada, cada plantel decide si la considera como mecanismo de selección y la forma en que maneja el proceso de admisión, utilizando mecanismos de selección propio (Manzi, *et al.*, 2019).

En cuanto a las oportunidades que ofrecen estos sistemas de admisión a grupos más desaventajados, es importante señalar que, en Australia, para compensar la brecha en el acceso, se creó el 2009 existe el Ranking de Admisión para Terciarios de Australia (ATAR) que clasifica a un estudiante en relación con sus compañeros al finalizar su educación secundaria. En tanto, las pruebas estandarizadas de Estados Unidos, han sido cuestionadas respecto a su validez y la desigualdad en el acceso (Mattern, *et al.*, 2017), por lo tanto se han incorporado otras estrategias tales como *admisión automática*, donde estudiantes con mejor desempeño en la educación secundaria pueden ingresar automáticamente a las universidades; *admisión holística* donde se amplían los criterios de admisión a unos más integrales y en consonancia con los perfiles de las instituciones y; *Pruebas estandarizadas opcionales* donde se eliminan o consideran opcionales este tipo de evaluación.

Como se aprecia, las experiencias revisadas de sistemas descentralizados, quizá por su diversidad, parecen ofrecer más opciones para la consideración de la equidad en el acceso a la educación superior en comparación con los sistemas centralizados analizados en este artículo. Enseguida, se profundiza en el sistema de admisión utilizado hasta el 2019 en Chile.

Sistema de Admisión en Chile. En Chile, como en otras partes del mundo (Harry & Ellis, 2020), el sistema de educación superior se compone de distintos tipos de IES y hay una tendencia a que cada vez se diversifiquen más (López, 2008). Estas instituciones son los centros de formación técnica (CFT), institutos profesionales (IP) y universidades. Solo las últimas tienen mecanismos de selección, para los IP y CFT no existe un marco regulatorio que controle el acceso de estudiantes, por lo que tienen alto nivel de autonomía para fijar sus objetivos, requisitos y criterios de selección.

Actualmente, en Chile existe un sistema único de admisión que es administrado por la Subsecretaría de Educación Superior e informa a quienes deseen ingresar a la Educación Superior de la oferta de programas y mecanismos de acceso, además en esta plataforma se pueden inscribir para rendir la prueba de admisión que es administrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre). Cada universidad define los criterios de admisión utilizando indicadores como el puntaje de la Prueba de Selección, Notas de Enseñanza Media (NEM) y ránking de egreso de la educación media (Mineduc, 2022).

Hasta el 2019 la prueba de selección que se utilizaba era la Prueba de Selección Universitaria (conocida por las siglas PSU) la que es un mecanismo estandarizado, basado en el currículum de enseñanza media. Dicha prueba fue elaborada por el DEMRE de la Universidad de Chile, y mide cuatro áreas de contenido, a saber: a) Lenguaje y Comunicación; b) Matemáticas; c) Historia y Ciencias Sociales; y, d) Ciencias: Biología, Física y Química. Esta prueba, si bien tiene mejores niveles de predictibilidad que pruebas de selección anteriores (Prueba de Aptitud Académica) y el sesgo de medición socioeconómico es de una magnitud pequeña no está exenta de críticas. Entre ellas se señala que aún hay que monitorear posibles sesgos de medición asociados a las diferencias sociodemográficas tales como dependencia del establecimiento de procedencia, rama de la enseñanza media, sexo, condición de inmigrante, pertenencia a pueblos originarios, entre otros (Manzi y Carrasco 2019). Ante esta problemática, en mayo de 2018, se promulgó la ley N° 21.091 sobre Educación Superior, la cual declara que la Educación Superior es un derecho, y que el sistema debe promover la inclusión velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En esta línea, establece un nuevo Sistema de Acceso que, entre otros aspectos, considera la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes. Y para ello, indica que las instituciones deberán contar con programas especiales de acceso, alineados con el principio de inclusión y que por objeto tengan fomentar la equidad en el ingreso de estudiantes en conformidad a lo dispuesto en el artículo 3 de la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Específicamente, esta Ley en sus orientaciones señala que las universidades podrán matricular hasta un 20 % de su admisión a primer año por la vía de admisión especial. En síntesis, en Chile, ha habido una reflexión en torno al sistema de acceso a la Educación Superior, que actualmente está por implementar una nueva prueba de Selección llamada «Prueba de Acceso a la Educación Superior» y que orienta mecanismos de equidad. Uno de los principales mecanismos de equidad han sido los ajustes a la PSU -que regía hasta

2020- para que la puedan rendir personas con discapacidad en condiciones justas. Vale la pena mencionar que, a pesar del avance en las reflexiones, los criterios de selección y admisión especial dependen en gran medida de cada institución de educación superior e, incluso, de las carreras de cada institución.

Políticas de Ajustes a la Prueba de Selección Universitaria. Tras la reflexión antes expuesta, en el año 2017 se comenzaron a ofrecer adecuaciones de acceso a estudiantes que presentan discapacidad, para que la prueba no se constituya un factor de desventaja (DEMRE, 2019). Esto se sustentó en que la PSU no ofrecía a todos los examinados un acceso óptimo a los constructos que se pretendía evaluar (Abedi & Ewers, 2013), buscando asegurar imparcialidad en la evaluación de aprendizajes (Lazarus & Thurlow, 2016) y, en base a la evidencia que los estudiantes con discapacidad tienen mejor desempeño cuando se realizan adecuaciones pertinentes (Sireci, 2008).

De este modo, siguiendo los lineamientos de la Ley 20.422, el DEMRE desde el 2017 ofrece a quienes se postulan a rendir la prueba de selección universitaria ajustes si es que acreditan discapacidad. Para solicitar los ajustes, los postulantes deben acreditar su condición de discapacidad mediante un Certificado COMPIN¹ o RND² o PIE³ completo o Certificado médico y pueden solicitar los siguientes ajustes, que quedan sujetos a la disponibilidad de los recursos económicos, humanos del sistema de admisión (DEMRE, 2021):

1 Certificado que se emite desde la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez y que mediante una evaluación funcional califica la discapacidad.

2 Registro del sistema de Registro Civil e Identificación, que agrupa a las personas con discapacidad

3 Registro del Sistema Educativo, donde se identifican todos los estudiantes que reciben subvención estatal para recibir apoyos pedagógicos para responder a sus necesidades educativas asociadas a discapacidad.

Tabla 1.
Ajustes que desde el 2017 se pueden solicitar en caso de presentar discapacidad

Tipo de discapacidad	Ajustes que pueden solicitar
Personas con ceguera	Sala en primer piso Sala individual Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Computador con sintetizador de voz y láminas táctiles Lectura de las pruebas con descripción de imágenes Apoyo para el llenado de la hoja de respuesta Ingreso de implementos necesarios (regleta, punzón, ábaco, etc.) Examinador con credencial espera en la puerta del local Otros
Persona con baja visión	Sala primer piso Sala común sin apoyo de examinador Sala individual con apoyo de examinador Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Prueba en macrotipo: recomendamos hasta arial 24, sobre ese número debes solicitar ingreso de lupa u otro. Excepcionalmente se imprime hasta Arial 30 Hoja de respuesta en macrotipo Ingreso de implementos necesarios (lupa, atril, etc.) Examinador con credencial espera en la puerta del local Otros
Personas con discapacidad física	Sala en primer piso Sala común sin apoyo de examinador Sala individual con apoyo de examinador Computador para manipulación de folleto digital Mesa y silla separadas Examinador(es) de apoyo Ingreso de implementos necesarios (cojín, férula, puntero cefálico, etc.) Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Examinador con credencial espera en la puerta del local Otros
Personas con hipoacusia o sordera	Sala individual Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Examinador para la lectura labial Intérprete de lengua de señas chilena Otros
Persona con trastorno ansioso y/o del ánimo	Sala individual pausa (sin tiempo adicional) Sala sin estímulos Otros
Personas con trastorno específico del aprendizaje (DEA)	Sala máximo 5 personas Sala sin estímulos Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Otros
Personas con trastorno de déficit atencional	Sala máximo 5 personas Sala sin estímulos Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Otros
Personas con discapacidad psíquica	Sala individual Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Sala sin estímulos Examinador de apoyo para refuerzo de las instrucciones Postulante elige ubicación en sala Otros
Personas con trastorno del espectro autista	Sala individual Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Sala sin estímulos Examinador de apoyo para refuerzo de las instrucciones Postulante elige ubicación en sala Otros
Personas con discapacidad intelectual	Sala máximo 5 personas Sala sin estímulos Tiempo adicional de un 50 % más pausa de 15 minutos Examinador para el refuerzo de instrucciones Otros
Ajustes generales PcD	Ingreso de alimentos y líquidos Acompañante

Nota: Cuadro extraído desde el sitio de DEMRE <https://demre.cl/inclusion/solicitudAjustes#gsc.tab=0>

Con la implementación de estos ajustes, ha ido aumentando progresivamente la cantidad de PcD que rinden la PSU y ha mejorado su percepción del proceso, como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Personas con Discapacidad que rinden la Prueba por año

Año del proceso	N de PcD que rinden la Prueba con Ajustes
2017	92
2018	432
2019	646
2020	1197
2021	1957

Nota: Cuadro diseñado en base a información extraída desde <https://demre.cl/inclusion/memoria>

Sumado a esto en 2021, se reporta que se incrementa además el número de seleccionados que corresponden a PcD, aumentando en un 78 % respecto de los resultados obtenidos en el proceso anterior (DEMRE, 2021).

En base a los antecedentes recién expuestos, el presente estudio se propone analizar si la política de ajustes tuvo incidencia en el número de estudiantes con discapacidad que rinden la PSU ya sea si solicitan o no ajustes. Así, a continuación, se muestra el análisis respecto a la participación de PcD en la rendición de la PSU tras comenzar a implementarse estos ajustes el 2017.

5. Metodología

5.1. Datos

Para este estudio se utilizaron dos tipos de bases de datos que facilita MINEDUC. La primera de ellas contiene la matrícula escolar. Se decidió trabajar con las bases de los años 2015, 2016 y 2017, ya que estaban próximos a rendir la prueba de selección universitaria. De esta base solo fueron considerados aquellos estudiantes que estaban en el último año de enseñanza secundaria ese año (cuarto medio en Chile). El segundo tipo de bases fueron aquellas que registran quienes rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En este caso se utilizaron las de los años 2016, 2017 y 2018 ya que desde el 2017 se implementa la política que es el objetivo de análisis de este estudio. Ambas bases fueron unidas utilizando el «Run Enmascarado»⁴ (MRUN) de los estudiantes.

Cabe agregar que para este estudio solo fueron considerados estudiantes de colegios que reciben subvención estatal, pues en los establecimientos de dependencia privada no se pueden identificar aquellos que presentan necesidades educativas especiales⁵ (n=206.159). Considerando este universo de estudiantes, se obtiene que, de esta cohorte, 172.604 (83,72 %) rindieron la PSU los años 2016, 2017 y/o 2018.

La definición de discapacidad utilizada en este estudio es la oficialmente utilizada por

4 Es un identificador ficticio con el fin de dar acceso a los datos del sistema educacional, pero asegurando que se proteja la identidad de las y los estudiantes.

5 En Chile, solo los establecimientos que reciben subvención estatal disponen de información respecto a estos estudiantes, por lo que no hay datos de quienes presentan discapacidad y estudian en establecimientos privados.

el sistema educativo como «Necesidades Educativas Especiales Permanentes»(NEEP), definida como aquellos estudiantes que requieren apoyo durante toda la trayectoria educativa. Se utilizó esta definición, entendiéndose que no es la óptima, pero es la que permite vincular mediante el RUN Enmascarado a estudiantes desde el periodo escolar, hasta la rendición de la PSU.

5.2. Variable Dependiente

La variable dependiente (*Rendición de la PSU*) es dicotómica que adopta el valor 1 en caso de que el estudiante haya rendido la PSU y adopta el valor 0 cuando no la rindió.

5.3. Variables Independientes

Las variables independientes con las que se trabajó, fueron Mujer, Dependencia del establecimiento del que egresaron, discapacidad de tipo física, y Ajustes a la PSU.

Tabla 3.
Variables Independientes

Variable	Descripción
Mujer	Variable dicotómica que adopta el valor 1 en caso de que el estudiante sea mujer, y 0 si es hombre.
Dependencia del Establecimiento	En base a la dependencia administrativa y financiera, los establecimientos incluidos en el estudio se pueden clasificar en Municipales (públicos de propiedad y con un financiamiento principalmente estatal) o Particulares Subvencionados (de propiedad y administración privada y con financiamiento compartido estatal y privado por parte del copago de apoderados). Para este caso se considera el establecimiento del cual egresan los estudiantes y se conformó como una variable dicotómica que adopta el valor 1 cuando el establecimiento del que egresa el alumno es de dependencia Municipal y 0 cuando es Particular Subvencionado
Discapacidad Física	Se consideró como discapacidad física la discapacidad motora, visual y auditiva, conformándose como una variable dicotómica que adopta el valor 1 cuando el estudiante presenta uno de estos tipos de discapacidades y 0 cuando presenta de otro tipo (intelectual, trastornos del espectro autista u otras)
Años en que se ofrecen Ajustes a la PSU	Se creó esta variable considerando el año en se comenzaron a implementar los ajustes, así se conformó una variable dicotómica que adopta el valor 0 cuando el año del proceso fue el 2016 (año en que aún no se implementaban los ajustes) y 1 cuando fue el 2017 o 2018 (años en que se implementaron ajustes a la PSU)

5.4. Modelo utilizado

Para analizar estos datos se realizó una regresión logística por su utilidad para predecir la respuesta dicotómica de una variable (dependiente) en función del efecto que otras (independientes) tienen sobre ella, así se evaluó la influencia que tienen las variables dependientes antes descritas en la posibilidad de que un estudiante rinda o no la PSU.

$$\log(y_i / (1 - y_i)) = \beta_0 + \beta_{1i} \text{Mujer} + \beta_{2i} \text{Municipal} + \beta_{3i} \text{DMVA} + \beta_{4i} \text{Dgrave} + \beta_{5i} \text{APSU} + \mu_i$$

Donde $\log(y_i / (1 - y_i))$ es la probabilidad de rendir la PSU, β_{1i} ser del género femenino; β_{2i} es egresar de un colegio municipal; β_{3i} es presentar una discapacidad física ya sea motora, visual o auditiva; β_{4i} es presentar una discapacidad grave (moderada o severa) y β_{5i} corresponde a los años en que se ofrecieron los Ajustes a la prueba de selección.

6. Resultados

6.1. Descripción de la base de datos

La base de datos final cuenta con un total de 206.159 observaciones. Un 48.18 % son estudiantes de género femenino, y un 52.82 % de género masculino. De este grupo, un 1.66 % presenta una NEEP, que en este estudio se homologará a la discapacidad. La distribución de estas discapacidades se detalla a continuación:

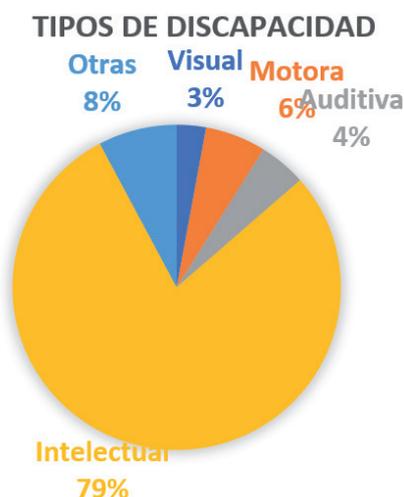


Gráfico 1. Tipos de discapacidad consideradas en la muestra

Respecto a la dependencia del establecimiento educacional un 32.46 % egresa de un colegio municipal, y 67.54 % de colegio subvencionado.

6.2. Participación en Prueba de Selección Universitaria

De los estudiantes que estaban en último año de enseñanza secundaria el 2015, 2016 ó 2017 (n=206.159), un 83.72 % rinde la prueba de selección universitaria el año 2016, 2017 ó 2018. De ellos, solo un 1.21 % presenta discapacidad, distribuyéndose tal como se muestra en el siguiente gráfico:



Gráfico 2. Tipos de discapacidad en la rendición de la prueba

Por año, la cantidad de estudiantes que rindieron la PSU se distribuye de la siguiente manera:

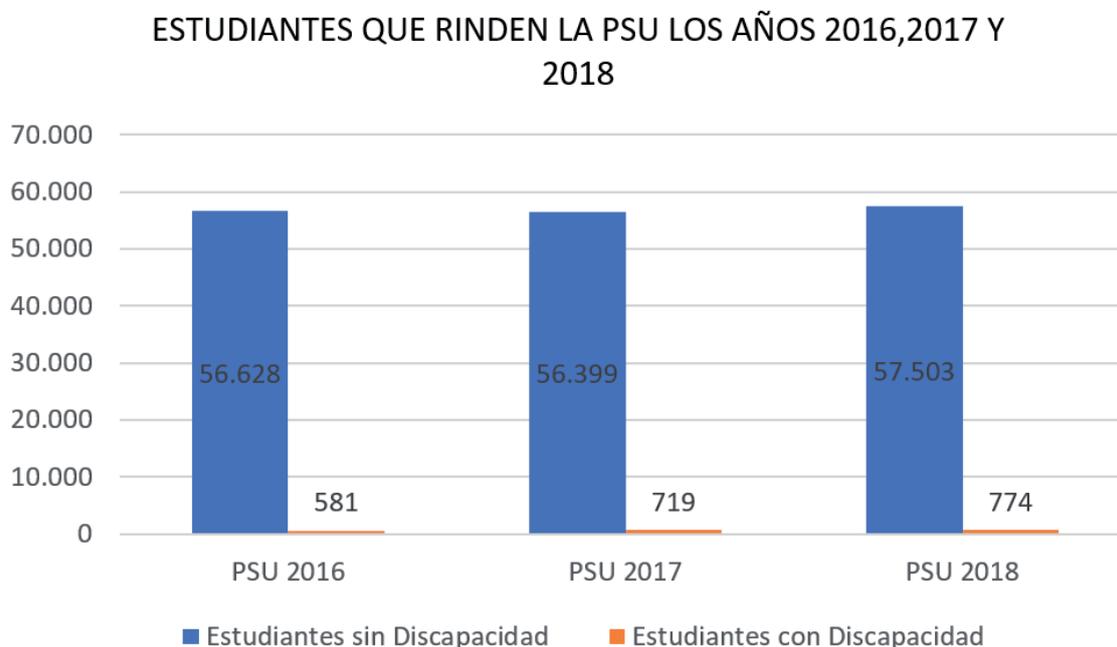


Gráfico 3. Cantidad de estudiantes que rindieron la PSU

Tras los resultados descriptivos obtenidos y que fueron recién mencionados, se procedió a realizar una regresión logística en cuanto a la probabilidad de que estudiantes con discapacidad rindieran la PSU, de acuerdo a la incidencia de distintas variables.

Tabla 4.

Probabilidad de que un estudiante con discapacidad rindan la Prueba de Selección

Rinde Prueba Selección	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95 % Conf. Interval]
Género Femenino	1.562.676	.1117356	6.24	0.000	1.358.331 1.797.761
Dependencia Municipal	.5841837	.0515941	-6.09	0.000	.4913295 .694586
Disc. Física	2.091.992	.24244	6.37	0.000	1.666.919 2.625.459
Años en que se ofrecen Ajustes a la PSU	1.229.662	.0949732	2.68	0.007	1.056.922 1.430.633
_cons	1.586.404	.3169478	2.31	0.021	1.072.389 2.346.796

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

De acuerdo con los resultados es posible señalar que, dentro de las variables consideradas, la discapacidad física (motora, visual y auditiva), en contraste con la discapacidad intelectual es el factor que más aumenta las probabilidades de que un estudiante con discapacidad rinda la PSU, es decir un estudiante con discapacidad física tiene 2.09 veces más posibilidades de rendir la prueba que un compañero que presenta discapacidad intelectual, este valor se mantiene cuando se agrega al modelo la variable ajustes.

Respecto a los ajustes, ya sea que se implementaron el 2017 ó 2018, también aumentan las probabilidades de que un estudiante con discapacidad rinda la prueba de selección

en 1.23 veces, y se mantiene este resultado cuando se incorpora al modelo la variables de discapacidad física.

Por su parte, en todos los modelos se aprecia que cuando un estudiante con discapacidad, proviene de un establecimiento que es de dependencia municipal, disminuyen las probabilidades de rendir la prueba, y aumentan cuando el género es femenino.

7. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar si la política que se implementa desde el 2017 acerca de ofrecer ajustes de accesibilidad a PcD tuvo incidencia en el número de estudiantes con discapacidad que rinden la PSU. Si bien desde DEMRE los datos descriptivos indican que hay un constante aumento de quienes rinden la prueba con estos ajustes, en este artículo, mediante una regresión logística se pudo establecer que efectivamente esta variable aumenta la probabilidad de que un joven con discapacidad rinda esta evaluación. Esto implica que las adecuaciones del formato y ajustes en las condiciones en que se rinde esta evaluación disminuyen las barreras de participación a este grupo. Lo que coincide con lo señalado por Everest & Oswald (2018), quienes exploraron las adecuaciones en evaluación para estudiantes con discapacidad, e indican que estos deberían hacerse en el formato de presentación, formato de respuesta, tiempo y configuración de la evaluación, tal como se ha hecho respecto de las adecuaciones a esta prueba. Por esto es fundamental que se continúen ofreciendo estos ajustes de acceso a quienes presentan discapacidad y se explore si son suficientes o se deberían agregar otras adecuaciones.

Otro hallazgo relevante, es que la discapacidad física sería una variable que aumenta las probabilidades de rendir esta prueba en comparación con quienes presentan una discapacidad de tipo intelectual. En este sentido, cobran aún más relevancia las adecuaciones de acceso que son especialmente relevantes para personas con discapacidad sensorial quienes son los que presentan mayores demandas y dificultades en la evaluación educativa (Avendaño y Díaz, 2014).

Los resultados recién descritos, lamentablemente no consideran con certeza quienes rindieron la prueba con ajustes, debido que al ser un número muy reducido se perdía la confidencialidad. Esto limita las conclusiones obtenidas de este estudio. En futuras investigaciones sería importante que MINEDUC provea este dato para realizar otros análisis que serían relevantes, por ejemplo, evaluar si los ajustes han incrementado la participación de un tipo de discapacidad o si han afectado al rendimiento de este grupo de estudiantes.

Otra línea de investigación a seguir, sería evaluar la percepción de quienes han rendido la prueba con ajustes desde una perspectiva más cualitativa, cómo vivieron el proceso, si certificar la discapacidad les parece un criterio relevante, entre otras. En esta línea, sería beneficioso también contar con la opinión de docentes que instruyen a estos estudiantes en la educación secundaria.

Finalmente, se debe relevar que, si bien estos ajustes muestran un avance en términos de accesibilidad a la prueba, esta no es la única barrera a la que se enfrentan las personas con discapacidad. Hay brechas de aprendizajes asociadas a metodologías de enseñanza y adecuaciones significativas en la etapa escolar que no son compensadas con este tipo de ajustes, sino que se deben tomar otras acciones que promuevan la equidad, tales como vías de admisión que contemplen estos antecedentes y ofrezcan alternativas justas.

8. Referencias

- Abedi, J., & Ewers, N. (2013). Smarter Balanced Assessment Consortium: Accommodations for english language learners and students with disabilities, University of California. Extraído de <https://portal.smarterbalanced.org/library/en/accommodations-for-english-languagelearners-and-students-with-disabilities-a-research-based-decision-algorithm.pdf>
- Accion Educar (2019) Análisis comparado de los sistemas de acceso a la educación superior. Extraído desde <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/08/An%C3%A1lisis-comparado-de-los-sistemas-de-acceso-a-la-educaci%C3%B3n-superior.pdf>
- Avendaño, C. y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 27-44.
- Babic, M., & Dowling, M. (2017). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614–629.
- Baldwin, G., & James, R. (2010). Access and equity in higher education. *International Encyclopedia of Education*, 4, 334–340.
- Barnes, C., G. Mercer, and T. Shakespeare. 1999. *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Polity Press
- Beyer, H. & Cox, L. (2017) Un financiamiento estudiantil justo para la educación superior. *Puntos de Referencia, centro de estudios Públicos*, 455.
- Becker, G. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2019) Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions, *Studies in higher education*, 45 (4) 909-924.
- Bernasconi, A. & Rodríguez-Ponce, E. (2017). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Bernasconi, A. (2015) *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- CMES 2009. *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social*. <http://www.iesalc.unesco.org>
- Delgado, K., y Gairín, J. (2021) *La educación inclusiva en el nivel superior. Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica*. Universidad Tecnológica Indoamérica.

- Emong, P., & Eron, L. (2016). Disability inclusion in higher education in Uganda: Status and strategies. *African Journal of Disability*, 5(1), 2–11.
- Endisc/Senadis (Estudio Nacional de la Discapacidad / Servicio Nacional de la Discapacidad) (2015). Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad: Endisc Chile 2015. Santiago de Chile: Senadis, Gobierno de Chile.
- Everett, S y Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 802-817
- Diez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S. y Calvo, I. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. *Colección Investigación*, N° 6. Publicaciones INICO.
- Harry, M. & Ellis, M. (2020) Measuring changes in institutional diversity: the US context. *Higher Education*, 79 (2), 345-360.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K., & Trost, G. (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern* HOCHSCHUL-INFORMATION-SYSTEM.
- Hewett, R. Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2020) Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom, *International Journal of Inclusive Education*, 24 (7), 754-770.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711–727.
- Howell, C. (2018). Participation of students with disabilities in South African higher education: Contesting the uncontested. In *Education and disability in the Global South: New perspectives from Africa and Asia*, edited by N Singal, P Lynch, and ST Johansson, 127–143. Bloomsbury
- Koca-Atabey, M. (2017). Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 137–145.
- Lazarus, S., & Thurlow, M. (2016). *2015-16 High school assessment accommodations policies: An analysis of ACT, SAT, PARCC, and Smarter Balanced (NCEO Report 403)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Report403/NCEOReport403.pdf>

- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la educación*, (37), 61-97.
- Lipka, O., Forkosh-Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: Student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142–157.
- Liasidou, A., Mavrou, K. (2017) Disability rights in Higher Education Programs: The case of medical schools and other health-related disciplines, *Social Science & Medicine*, 191, 143-150.
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.
- López-Gavira, R., & Moriña, A. (2014). Hidden voices in higher education: Inclusive inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365–378.
- Manzi, J., García, M., y Taut, S. (2019) *Validez de evaluaciones educacionales en Chile y Latinoamérica*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Manzi, J. y Carrasco, D. (2019) *Evidencias de Validez de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)*. En Validez de evaluaciones educacionales en Chile y Latinoamérica. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Mattern, K., Patterson, B., Shaw, E., Kobrin, J. & Barbuti, S. (2008) Differential Validity and. Prediction of the SAT New York: The College Board.
- McKinney, E. & Swartz, L. (2020): Integration into higher education: experiences of disabled students in South Africa, *Studies in Higher Education*.
- Ministerio de Educación, Chile (2020) Objetivos Y Organización De La Educación Superior, extraído el 13 de junio de 2020 desde <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/objetivos-y-organizacion-de-la-educacion-superior-5>
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. (2017). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability*, 64(4), 353–367
- Mosia, P., & Phasha, N. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare?. *African Journal of Disability*, 6(0).
- Moutsiakis, D., & Polisoto, T. (2010). Reassessing physical disability among graduating US medical students. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation / Association of Academic Physiatrists*, 89(11), 923–30.
- National Center for Educational Statistics. (2015). Fast facts: Post-secondary students with disabilities.

- OECD (2020) Education at a glance 2020: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Oliver, M. 1990. *The Politics of Disablement*. Macmillan
- Organización Mundial de la Salud (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF.
- Organización Mundial de la Salud (2011). “World report on disability”, World Health Organization, No.1.
- PNUD (2014). Informe sobre desarrollo humano: sostener el progreso humano, reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Estados Unidos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Redpath, J., P. Kearney, P. Nicholl, M., Mulvenna, J. Wallace, J., & Martin, S. (2013). A Qualitative Study of the Lived Experiences of Disabled Post-Transition Students in Higher Education Institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education* 38 (9), 1334–50.
- Riddell, S., and E. Weedon. 2014. Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity, *International Journal of Educational Research* 63, 38–46.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008), Tertiary Education for the knowledge society, Paris, OCDE, Vol. 1.
- Santelices, M. (2007). Procesos de admisión a instituciones de educación superior en el mundo: antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios complementarios en el proceso de admisión a la pontificia universidad católica de Chile.
- Santelices, V., Catalán, X. & Horn, C. (2018) *Equidad en la educación superior Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC.
- Sireci, S. (2008). Validity issues in accommodating reading tests. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 23, 81–110.
- Smith, C. A., Woodhead, E., & Chin-Newman, C. (2019). Disclosing accommodation needs: Exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
- Travitzki, R. (2017) Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (4).
- United Nations. 1948. Universal Declaration of Human Rights. Paris: United Nations.
- United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series, 2515, 3. United Nations, Paris.
- Wang, G. & Shulruf, B. (2013) Admission Model and Equity in Higher Education, *Asia-Pacific Edu Res*, 22, 111-117.
- Zwick, R. (2017). *Who Gets In? Strategies for Fair and Effective College Admissions*. Harvard University Press.



*Las guías docentes de educación musical
en el Grado en Educación Primaria*

*The Teaching Guides of the Music Education Subject in
the Bachelor of Primary Education Teaching in Spain*

María del Valle De Moya Martínez*;
Norberto López Núñez**;
Bohdan Syroyid Syroyid***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.36071

Recibido: **14 de noviembre de 2022**

Aceptado: **28 de diciembre de 2023**

*MARIÁ DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ: Universidad de Castilla-La Mancha. **Datos de contacto:** e-mail: mariavallede.moya@uclm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-4963>

NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ: Universidad de Murcia. **Datos de contacto: e-mail: norberto.lopez@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7276-1026>

***BOHDAN SYROYID SYROYID: Universidad de Salamanca. **Datos de contacto:** e-mail: syroyid@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2281-9207>

Resumen

INTRODUCCIÓN. En las Facultades de Educación en España los estudiantes reciben una formación musical básica. No obstante, existe cierta heterogeneidad en dicha formación que se refleja en las diferentes denominaciones que recibe la asignatura obligatoria. **METODOLOGÍA.** El objetivo principal del presente estudio es analizar las guías docentes musicales del curso 2021-22 del Grado en Educación Primaria (N = 64) estableciendo una comparación entre universidades públicas (n1 = 40) y privadas (n2 = 24). Para analizar las guías docentes se han definido 20 variables, de las cuales 6 son cualitativas (nombre de la asignatura, contenido del temario...), 13 cuantitativas (número de competencias, número de horas de prácticas, ponderación del examen en la nota final...) y una mixta (temporalización). Se han analizado los resultados mediante frecuencias y porcentajes utilizando la prueba t asumiendo varianzas similares para comparar universidades públicas y privadas. Para variables cuantitativas definidas a través de medias y desviaciones típicas se utilizó la prueba z. **RESULTADOS.** Se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre universidades privadas respecto a las públicas en las siguientes variables: temporalización (cuarto curso, primer cuatrimestre, $p = 0,033$), modalidad (docencia no presencial y virtual, $p = 0,004$), definición de prerequisites ($p = 0,009$), presencia en el temario de pedagogía musical ($p = 0,037$) y ausencia de improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$). **DISCUSIÓN.** El análisis por variables ha permitido conocer el estado actual de la planificación y organización de la formación musical obligatoria del Grado en Educación Primaria. Se espera que este estudio pueda servir como punto de partida para definir propuestas de mejora en la formación musical inicial de los futuros maestros.

Palabras clave: educación superior; guías docentes; educación musical; educación primaria

Abstract

In the Spanish Schools of Education students receive some basic musical training. However, there is a certain level of heterogeneity in this musical training as can be seen from the different names given to the subject. **METHODOLOGY.** The main objective of this study is to analyze the musical teaching guides of the 2021-22 academic year for the Bachelor of Primary Education (N = 64) comparing public (n1 = 40) and private (n2 = 24) universities. To analyze the teaching guides, 20 variables were defined, of which 6 are qualitative (name of the subject, content of the syllabus...), 13 quantitative (number of competencies, number of hours of practical activities, weighting of the exam in the final grade...) and 1 mixed (temporalization). The variables were analyzed through frequencies and percentages using a t-test assuming equal variances to compare public and private universities. A z-test was used for quantitative variables with means and standard deviations. **RESULTS.** Statistically significant differences were identified between private universities compared with public universities in the following variables: timing (fourth year, first semester, $p = 0.033$), modality (non-face-to-face and virtual teaching, $p = 0.004$), definition of prerequisites ($p = 0.009$), presence in the syllabus of musical pedagogy ($p = 0.037$) and absence of improvisation ($p = 0.008$), listening education ($p = 0.026$) and musical research ($p = 0.040$). **DISCUSSION.** This analysis has allowed to better know the current state of the planning and organization of the compulsory musical training in the Bachelors of Primary Education. It is hoped that this study can serve as a starting point to define proposals for improvement in the initial musical training of future teachers.

Keywords: higher education; teaching guides; music education; primary education

1. Introducción

La educación musical presenta numerosos beneficios para el ser humano, que han sido descritos ampliamente en la literatura (Eerola y Eerola, 2014, Kraus y White-Schwoch, 2020, Petress, 2005; Vitale, 2011; Pitts, 2017;). En el sistema universitario español, la educación musical está incluida en diversos grados (música, musicología, historia del arte, magisterio), además de programas universitarios musicales orientados a la tercera edad (De Moya Martínez, 2006). Dada la importancia y presencia de la educación musical en la universidad, cabe reflexionar sobre cómo se planifica y estructura dicha formación.

En España los maestros de los Colegios de Educación Primaria reciben una formación universitaria de nivel de Grado, que según el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) corresponde al Nivel 2 o primer ciclo. Esta formación universitaria reglada está articulada en cuatro cursos académicos y 240 créditos ECTS que culminan con la redacción de un Trabajo Fin de Grado (De Moya Martínez *et al.*, 2022). Estos estudios de Grado presentan al menos una asignatura cuatrimestral de formación musical que figura en los planes de estudios bajo diversas denominaciones: Educación musical, Didáctica de la expresión musical, Enseñanza y aprendizaje de la música, por citar algunas. Dicha asignatura de contenidos musicales presenta carácter obligatorio y, consecuentemente, es cursada por todos los alumnos del Grado en Educación Primaria. Como señala Oriol de Alarcón (2012) la enseñanza de la música para Magisterio es un pilar fundamental que favorece la creatividad, ayuda difundir la cultura y desarrolla una educación íntegra. Para ello, en el presente artículo se examinarán las guías docentes de las universidades públicas y privadas españolas que ofertan el Grado en Educación Primaria.

1.1. La guía docente: definiciones y componentes

La Declaración de Bolonia enmarca a la Guía Docente como una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, conocido comúnmente con las siglas ECTS (García Martín, 2010). Dicho sistema fue creado para «La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables» (Conferencia de Ministros Europeos, 1999, párr. 15). En este marco, la guía docente tiene como objetivo definir la planificación de una asignatura. La novedad con respecto a los sistemas anteriores reside en que esta planificación debe girar no solo en torno a los contenidos y actividades docentes presenciales, sino también se debe definir el trabajo individual del estudiante en la guía docente. Según García Martín (2010) las guías docentes se entienden como

«Documentos en los que se especifican todos los aspectos relevantes de una titulación universitaria o de una asignatura. Aparecen descritos los objetivos formativos, las competencias que se adquieren, el programa, la metodología, la bibliografía y el catálogo de técnicas docentes, de actividades académicas y de métodos de evaluación». (p. 3)

Esta definición defiende que la guía docente es consecuencia del nuevo sistema educativo resultante de la Declaración de Bolonia. Para Sánchez-Báscones *et al.* (2011) la guía docente es una planificación detallada de una materia en base a los principios adoptados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que cuenta con un doble eje: el contenido y el trabajo del estudiante alrededor de ese contenido. Por lo tanto, la guía docente expresa los principios que ordenan el desarrollo de una materia o módulo,

presentando una selección ordenada de contenidos académicos y una oferta didáctica con una explicación de cómo se van a trabajar los contenidos de la asignatura y cómo se va a evaluar a los estudiantes. Según Fernández Cano y Fernández Cruz (2007) es primordial determinar los objetivos que se pretenden al incluir una materia en un plan de estudios para producir un perfil profesional concreto.

Las guías docentes son documentos que, a nivel administrativo y organizativo, facilitan la planificación curricular de la docencia y cumplen la función de informar al alumnado sobre los criterios de evaluación, competencias, resultados de aprendizaje, entre otros aspectos. El Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad (VPEC) de la Universidad de Alicante, entiende que la guía docente es un documento público, de carácter informativo, que facilita la transparencia del proceso formativo:

«Un documento público donde se concreta la oferta educativa referida a la asignatura, resultado del compromiso del equipo de profesores y del departamento. Debe estar ratificado por el Centro que coordina la titulación donde la asignatura se imparte. Es un instrumento al servicio del estudiante, ya que se deben ofrecer elementos informativos suficientes, como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo se va a ser evaluado. Un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia». (VPEC, 2010, p. 3)

El profesorado elabora la guía docente tras un proceso de planificación y reflexión, relacionando los objetivos del aprendizaje con las competencias, las actividades formativas y la evaluación, organizando el trabajo y las actividades formativas del alumnado (pruebas de evaluación, contenidos y materiales, plazos de entrega de trabajos e informes, metodología de evaluación...). Es decir, la guía docente da a conocer al estudiante todos los aspectos necesarios para superar una asignatura, siendo un documento de referencia que le ayuda a optimizar el aprovechamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la guía docente debe ser analizada detalladamente por el alumno antes de cursar una asignatura.

Según Zabalza Beraza (2007) los elementos imprescindibles de una guía docente son: (1) datos descriptivos de la materia y su docencia, (2) sentido de la materia en el perfil de la titulación, (3) objetivos y competencias a desarrollar, (4) contenidos, (5) metodologías de trabajo, (6) distribución de la carga de créditos ECTS y (7) evaluación. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse en función de las competencias a desarrollar (Biggs, 2005; Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2007). Por lo tanto, la guía determina los contenidos del programa de las materias, precisa los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje concretando las metodologías de trabajo, tanto del profesor como del estudiante, en función de los objetivos propuestos (García Sánchez *et al.*, 2005).

De Miguel Díaz (2005) considera necesario que las Guías contemplen todos aquellos elementos didácticos que recogen información importante y clarificadora para el alumnado, fundamentalmente: competencias, resultados de aprendizaje u objetivos, contenidos, recursos, métodos de enseñanza, temporalización, evaluación y bibliografía. De este modo, en la literatura se observa un consenso significativo sobre las partes que constituyen una guía docente. Además, múltiples universidades españolas han elaborado diversos documentos y manuales que ayudan a confeccionar sus guías docentes (García Martín, 2010, 2014; Oficina de Planificación, 2020).

1.2. Estado de la cuestión

En la literatura actual sobre guías docentes, destacan tres grupos de trabajos de investigación (Menéndez Varela *et al.*, 2017): (1) los que analizan el contenido de los planes de estudio, guías docentes o programas de asignaturas (González y McGowan, 2015; Legon, 2015; Stanny,; Ward y Selvester, 2012; Wolf y Goodwin, 2007); (2) los que valoran si las guías docentes o programas tienen procesos de mejora continuada (Fulcher y Orem, 2010); y los que miden si los planes de estudio, guías docentes o programas de asignaturas incluyen aspectos del nuevo paradigma educativo, como es el impulso del aprendizaje autónomo del estudiante (Koh, 2013) o el papel del estudiante en el proceso educativo (Blumberg y Pontiggia, 2011; Cullen y Harris, 2009). También es común encontrar análisis comparativos en normativa curricular de la etapa de Primaria desde la perspectiva de su aplicación para el alumnado en la asignatura de música y no desde el docente en formación (Vicente Nicolás *Et al.*, 2022) o estudios donde la comparativa se establece como herramienta para la investigación en el campo de la educación musical (Esteve Faubel, 2019).

Más concretamente, en la literatura sobre las guías docentes de las universidades españolas se han identificado estudios comparativos centrados en diferentes ramas del conocimiento, a saber: la comunicación (Marta-Lazo *et al.*, 2014), las ciencias del deporte (Fraile *et al.*, 2018), las ciencias sociales (Menéndez Varela *et al.*, 2017) o las asignaturas de música, sobre las que profundizará el presente artículo (Fernández Jiménez y Valdivia Sevilla, 2020; Juárez García y López Núñez, 2021). Los citados estudios se centran en el análisis de guías docentes de determinadas asignaturas para el diagnóstico de los planes de estudio y la definición de propuestas de mejora.

Marta-Lazo *et al.* (2014) revisaron los recursos didácticos y de aprendizaje de asignaturas relacionadas con la educación mediática. El método consistió en analizar los recursos que figuraban en 72 guías docentes (31 de áreas de comunicación y 41 de educación) en el curso académico 2012-2013. En el apartado de bibliografía básica se identificó la primacía de los soportes bibliográficos (libros, capítulos de libros y artículos) frente a recursos hemerográficos y webgráficos. Fueron pocas las referencias a materiales de los últimos 5 años, con una abundancia de referencias nacionales frente a pocas internacionales y un predominio del idioma castellano, seguido del inglés, francés y catalán. Así, los 10 recursos más referenciados fueron libros, anteriores a 2010, publicados en España y en castellano. Este trabajo evidenció la importancia de fomentar la creación y manejo de materiales didácticos alojados en Internet y de acceso libre. Entre las conclusiones, se destacó la falta de correspondencia entre el rápido y fuerte desarrollo de lo tecnológico y digital y la alfabetización del sistema educativo en competencias digitales.

Fraile *et al.* (2018) analizaron las guías docentes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para el curso académico 2014-2015, siendo 40 las universidades estudiadas. Se analizó el 95,4 % de las guías docentes del total de la población, generando una muestra de 1761 guías docentes. El análisis se centró en la identificación de la presencia de referencias hacia autoevaluación y autocalificación en dichas guías docentes. Se identificó una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.001$) que apuntó hacia una mayor presencia de la autoevaluación y autocalificación en las guías docentes de las universidades públicas (12,15 %) frente a las privadas (2,85 %). Los autores concluyeron que, a pesar de existir una mayor presencia de la autoevaluación en universidades públicas, esta presencia es relativamente baja, recomendando una mayor promoción de la misma.

Por su parte, Menéndez Varela *et al.* (2017) analizaron la validez de las rúbricas en la valoración de la calidad educativa de los planes de estudios. Su estudio ofrece una rúbrica diseñada por investigadores del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior, comentando cuestiones técnicas sobre las que se ha basado su diseño e ilustrando con ejemplos la interpretación de algunos de sus indicadores de calidad. Se observa que el estudio de las rúbricas constituye una línea de investigación relevante, si bien faltan estudios con unos diseños metodológicos rigurosos encaminados a demostrar empíricamente la validez y fiabilidad de estos sistemas de evaluación.

Entre los estudios centrados sobre guías docentes de contenidos musicales, Fernández Jiménez y Valdivia Sevilla (2020) examinaron los planes de estudios de las universidades españolas que ofertan la Mención en Música durante el curso académico 2019/2020. Sus resultados muestran un triple modelo de estructura temporal de esta Mención: desde 2º a 4º, durante 3º y 4º, y solo en 4º. En este estudio se destaca la amplia diversidad respecto a las asignaturas optativas que conforman la Mención, sus créditos ECTS y el enfoque que se define para la asignatura *Didáctica de la Música*. Debido a la brevedad de la mención (generalmente 30 créditos ECTS), se argumenta que la formación musical puede resultar insuficiente para el futuro maestro de música. Se invita a reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del sistema actual en el que se estructura la mención en música.

Juárez García y López Núñez (2021) realizaron un análisis de 96 guías docentes de las asignaturas musicales en las universidades españolas, públicas y privadas, del Grado en Educación Infantil. Este artículo presenta una mayor relevancia tanto por su temática (guías docentes musicales del Grado en Educación), como por su enfoque metodológico (análisis estadístico multivariable), con lo que será retomado y comentado más en profundidad en la sección de discusión estableciendo paralelismos con el Grado en Educación Primaria. En su estudio, estos autores constataron la presencia de una diferencia significativa entre las guías docentes musicales de la titulación tanto a nivel general como curricular. Entre otras cuestiones, se concluye que la educación musical es indispensable para el área de Educación Infantil; sin embargo, su presencia en los planes de estudios es insuficiente y muy dispar en cada universidad. Se identifican algunas diferencias entre universidades públicas y privadas, con una mayor oferta de asignaturas y contenidos musicales en las primeras.

1.3. Objetivos de investigación

El objetivo principal del presente artículo es analizar las guías docentes del curso 2021-2022 relacionadas con las asignaturas obligatorias de educación musical del Grado en Educación Primaria ofertado por las universidades públicas y privadas de España. Además de este objetivo principal, se formulan los siguientes objetivos secundarios:

1. Conocer los valores más frecuentes y promedios que caracterizan una guía docente para la asignatura obligatoria musical del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas.
2. Identificar diferencias estadísticamente significativas entre el contenido de las guías docentes musicales de las universidades públicas y privadas.
3. Reflexionar sobre la planificación de la docencia obligatoria musical del Grado en Educación Primaria a partir del análisis de las guías docentes.

2. Método

Se ha llevado a cabo un estudio de corte mixto de naturaleza descriptiva con un enfoque mixto, donde se han examinado variables cuantitativas y cualitativas extraídas de las guías docentes de asignaturas del área de didáctica de la expresión musical. Este estudio puede enmarcarse como una investigación comparada a través del análisis documental de las guías docentes de las universidades públicas y privadas españolas para el curso académico 2021-2022. Para tal fin, primeramente, se ha realizado una búsqueda en la aplicación *Qué Estudiar y Dónde en la Universidad (QEDU)* del Ministerio de Universidades (2022) de España para identificar las facultades, escuelas universitarias o centros adscritos que imparten el Grado en Educación Primaria. Seguidamente, se ha procedido a identificar la asignatura obligatoria de formación musical en cada plan de estudio alojado en la página web de cada titulación para, posteriormente, recuperar sus respectivas guías docentes. Una vez recuperadas dichas guías, se ha procedido con su análisis a través de 20 variables y un cuestionario *ad hoc* diseñado para la extracción de datos.

2.1. Muestra

De acuerdo con los datos recuperados de QEDU, la titulación del Grado en Educación Primaria se oferta en España en un total de 109 facultades, escuelas universitarias o centros adscritos, de los cuales 79 son públicos, y 30 privados. Dado que algunas universidades imparten una misma asignatura en varios campus, se ha analizado únicamente la guía docente del campus principal. De este modo, se ha reducido la muestra objeto de estudio a un total de 64 guías docentes ($N = 64$), lo que implica un 58,7 % del total de la población, de las cuales 40 corresponden a universidades públicas ($n_1 = 40$) y 24 a universidades privadas ($n_2 = 24$). El tipo de muestreo realizado fue intencional y no probabilístico, lo cual limita parcialmente las conclusiones que se puedan extraer del estudio (Alaminos Chica y Castejón Costa, 2006). En los Anexos 1 y 2 se listan las guías docentes analizadas de las universidades públicas y privadas, respectivamente, con sus datos identificativos: nombre de universidad, nombre completo de la asignatura, curso de impartición, temporalización cuatrimestral o anual y número de créditos ECTS.

2.2. Extracción de datos

Para analizar las guías docentes se diseñó un protocolo de extracción de datos *ad hoc* a través de un cuestionario digital que contempla dos dimensiones: (1) Aspectos generales de las guías docentes (universidad, titularidad, denominación de la asignatura, créditos, modalidad...) y (2) aspectos curriculares (metodología, contenidos, competencias, temario, evaluación...). Dicho cuestionario fue sometido a validación mediante un comité de expertos formado por ocho expertos, todos ellos doctores, de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica de la expresión musical en la etapa de educación superior universitaria y profesores de diferentes universidades españolas. Se diseñó una escala de validación Likert para el juicio de expertos en los parámetros de *adecuación* y *pertinencia* sobre los ítems que conforman las variables. Para este cuestionario se obtuvo un valor muy alto, superior a 4 sobre 5 y se calculó el grado de fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach obteniendo 0,896 sobre 1, mostrando una buena fiabilidad siguiendo el criterio de autores como Celina y Campo-Arias (2005). Además, teniendo en

cuenta los comentarios y observaciones de los expertos, se realizaron pequeñas modificaciones de los ítems en forma y contenido. Por último, se realizó una prueba piloto para comprobar los cambios realizados y la efectividad del instrumento de recogida de datos.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha definido un total de 20 variables, de las cuales 6 son cualitativas, 13 son cuantitativas y una mixta. Para el análisis de las variables cualitativas se ha seguido un modelo iterativo para sintetizar los datos y extraer las categorías más recurrentes (Miles y Huberman, 1994). Las variables cualitativas sometidas a este análisis fueron (1) nombre de la asignatura, (2) palabras clave más recurrentes en el nombre de la asignatura y (3) contenidos del temario. A su vez, se han analizado las siguientes variables cualitativas recontando directamente los datos recogidos con el protocolo de extracción de datos *ad hoc* de las guías docentes: (1) tipo de enseñanza (presencial, híbrida y/o virtual), (2) idioma o idiomas de impartición, y (3) presencia de recomendaciones y/o prerrequisitos para cursar la asignatura. Las variables cualitativas fueron descritas mediante frecuencias y porcentajes. Del mismo modo, se ha analizado una variable mixta, la temporalización de la asignatura, donde se detalla el curso y cuatrimestre de impartición de la asignatura en el grado, así como su naturaleza cuatrimestral o anual.

Por otro lado, las siguientes variables cuantitativas se describieron mediante medias y desviaciones típicas: (1) número de créditos ECTS, (2) número de competencias específicas, (3) número de resultados de aprendizaje u objetivos, (4) número de bloques temáticos cada asignatura, (5) número de temas de cada asignatura, (6) número de horas totales de clase con el profesor, (7) número de horas de trabajo autónomo del estudiante, (8) número de horas dedicadas a prácticas supervisadas por el profesor, (9) ponderación del examen en la nota final, (10) ponderación de los trabajos en la nota final, (11) ponderación de la participación del estudiante en la nota final, (12) número de referencias bibliográficas básicas y (13) número de referencias bibliográficas complementarias.

Este análisis descriptivo ha permitido definir los valores más habituales y promedios que caracterizan una guía docente de la asignatura obligatoria de música perteneciente al Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. A su vez, se ha realizado un análisis comparativo entre universidades públicas y privadas para identificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas para cada variable. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: (1) la prueba *t* de Student para muestras diferentes asumiendo varianzas similares para variables representadas en porcentajes y frecuencias y (2) prueba *z* para variables cuantitativas donde se han calculado medias teniendo en cuenta la desviación típica de las dos muestras. Para dicho análisis se ha utilizado el programa SPSS (vs. 24).

3. Resultados

Primeramente, se comentará la variable mixta—temporalización. La Tabla 1 recoge información relativa al curso y cuatrimestre en el que se imparte la asignatura de música, así como su naturaleza trimestral o anual. En general, los cursos segundo y tercero son donde coinciden mayor número de guías para establecer la docencia musical, estando bastante equilibrados ambos cuatrimestres. En las universidades privadas, existe mayor prevalencia en el segundo cuatrimestre de los cursos primero y tercero (20,8 %), así como el primer cuatrimestre de tercero y segundo (16,6 %). En universidades públicas,

destaca el segundo curso en ambos cuatrimestres (20 % y 22,5 %). Se ha identificado una diferencia estadísticamente significativa para el 4º curso, primer cuatrimestre en universidades privadas ($p = 0,033$).

Tabla 1.
Curso y cuatrimestre de impartición de la asignatura

Temporalización	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola
	n_1	%	n_2	%	N	%	
1º (1º cuatrimestre)	3	7,5	-	-	3	4,6	0,087
1º (2º cuatrimestre)	5	12,5	5	20,8	10	15,6	0,191
1º (anual)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
2º (1º cuatrimestre)	8	20	4	16,6	12	18,7	0,373
2º (2º cuatrimestre)	9	22,5	2	8,3	11	17,1	0,075
2º (anual)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
3º (1º cuatrimestre)	7	17,5	4	16,6	11	17,1	0,467
3º (2º cuatrimestre)	3	7,5	5	20,8	8	12,5	0,061
3º (anual)	3	7,5	-	-	3	4,6	0,087
4º (1º cuatrimestre)	-	-	2	8,3	2	3,1	0,033*
4º (2º cuatrimestre)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
4º (anual)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

A continuación, se prosigue con la presentación del análisis de las 6 variables cualitativas. En la Tabla 2, se observan las diferentes variantes del nombre oficial de la asignatura obligatoria musical del Grado en Educación Primaria. La denominación más utilizada tanto en universidades públicas como privadas es *Educación Musical* (28,1 %), con algunas variantes que incluyen la terminación *y su didáctica*. La segunda denominación más habitual es *Didáctica de la música* o *Didáctica de la expresión musical* (12,5 %) con algunas denominaciones más específicas, que hacen alusión a la etapa educativa del grado, *Educación Primaria*. Otra denominación que goza de mayor aceptación en las universidades privadas que públicas es *Enseñanza y aprendizaje de la educación musical* o *Enseñanza y aprendizaje de la música*, si bien esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p = 0,062$).

Tabla 2.
Variantes del nombre de la asignatura

Universidades	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola
	n ₁	%	n ₂	%	N	%	
Educación musical (y su didáctica)	11	27,5	7	29,1	18	28,1	0,444
Didáctica de la música/ expresión musical	4	10	4	16,7	8	12,5	0,221
Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical /de la música	2	5	4	16,7	6	9,4	0,062
Música en (la) Educación Primaria	4	10	-	-	4	6,3	0,057
Otras denominaciones	19	47,5	9	37,5	28	43,7	0,221

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas

En la Tabla 3, se contemplan las palabras clave más frecuentes que figuran en el nombre de la asignatura. Los términos *Musical* (68,7 %) o *Música* (46,8 %) están presentes en una importante parte de las guías docentes, haciendo referencia a una disciplina independiente dentro de las enseñanzas artísticas, si bien en los currículums de Educación Primaria suelen figurar con la educación plástica conjuntamente en una única asignatura. Es llamativo observar que las palabras *Visual* (12,5 %), *Plástico/a* (9,3 %) y *Artística* (6,2 %) estén presentes con un número significativo y una mayor incidencia en las guías docentes de universidades privadas frente a las públicas. En cuanto a los términos relacionados con la pedagogía, en orden decreciente, estos son *Educación* (51,5 %), *Didáctica* (35,9 %), *Aprendizaje* (10,9 %), *Enseñanza* (9,3 %) y *Escuela* (3,1 %). Se han identificado diferencias estadísticamente significativas para los términos *Música* ($p < 0,001$), *Educación* ($p = 0,044$) y *Primaria* ($p < 0,001$) con una mayor presencia en universidades públicas frente a privadas.

Tabla 3.
Palabras clave en el nombre de la asignatura

Palabras clave	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola
	n ₁	%	n ₂	%	N	%	
Musical	25	62,5	19	79,1	44	68,7	0,084
Educación	30	75	13	54,1	33	51,5	0,044*
Música	27	67,5	3	12,5	30	46,8	<0,001*
Didáctica(s)	12	30	11	45,8	23	35,9	0,104
Primaria	13	32,5	-	-	13	20,3	<0,001*
Expresión	6	15	7	29,1	13	20,3	0,089
Visual	4	10	4	16,6	8	12,5	0,221
Aprendizaje	3	7,5	4	16,6	7	10,9	0,131
Enseñanza	2	5	4	16,6	6	9,3	0,062
Plástico/a	2	5	4	16,6	6	9,3	0,062
Artística	2	5	2	8,3	4	6,2	0,300
Fundamentos	2	5	1	4,1	3	4,6	0,440
Escuela	2	5	-	-	2	3,1	0,136

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. *Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

En la Tabla 4 quedan ordenados por frecuencia de aparición los contenidos extraídos del temario de las guías docentes analizadas. Los contenidos más recurrentes son lenguaje musical (93,7 %), elementos de la música (92,1 %), pedagogía musical (92,1 %) y audición (85,9 %), frente a investigación musical (14 %), improvisación (25 %), música y TIC (34,3 %) así como historia de la música (34,3 %) como contenidos menos trabajados. Respecto a las expresiones musicales, predomina la expresión vocal (84,3 %), seguida de cerca por la expresión instrumental (79,6 %), con una separación más considerable de la expresión corporal (62,5 %). Se han identificado diferencias estadísticamente significativas en algunos contenidos del temario entre universidades públicas y privadas. Pedagogía musical ($p = 0,037$) recibe más atención en las universidades privadas que en las públicas, mientras que improvisación ($p = 0,008$), audición musical ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) son incluidas más frecuentemente en los temarios de las universidades públicas que las privadas.

Tabla 4.
Contenidos del temario

Temas	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola
	n_1	%	n_2	%	N	%	
Lenguaje musical	37	92,5	23	95,8	60	93,7	0,300
Elementos música	38	95	21	87,5	59	92,1	0,143
Pedagogía musical	35	87,5	24	100	59	92,1	0,037*
Audición	37	92,5	18	75	55	85,9	0,026*
Expresión vocal	35	87,5	19	79,1	54	84,3	0,191
Expresión instrumental	34	85	17	70,8	51	79,6	0,089
Cualidades del sonido	33	82,5	18	75	51	79,6	0,239
Expresión corporal	24	60	16	66,6	40	62,5	0,300
Música y creatividad	20	50	8	33,3	28	43,7	0,100
Historia de la música	11	27,5	11	45,8	22	34,3	0,070
Música y TIC	15	37,5	7	29,1	22	34,3	0,252
Improvisación	14	35	2	8,3	16	25	0,008*
Investigación musical	8	20	1	4,1	9	14	0,040*

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$ M = media aritmética. D = desviación típica

En la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de tres variables: tipo de enseñanza, idioma de impartición y presencia de recomendaciones y/o prerrequisitos. En las universidades públicas la docencia es presencial (92,5 %); sin embargo, debido a las restricciones impuestas por la pandemia del COVID-19, tres universidades indicaron la posibilidad de complementar la docencia presencial con clases en modalidad telemática. En las universidades privadas se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,004$) que apuntan hacia (1) una menor frecuencia de universidades que ofertan docencia presencial (82,8 %) y (2) la presencia de 7 universidades que ofrecen una formación híbrida y 4 completamente virtual. Respecto al idioma de impartición de la asignatura, se observa una diversidad lingüística a nivel nacional. La mayoría de las guías docentes indican que la asignatura se imparte íntegramente en castellano (59,3 %),

lengua oficial del territorio español, siendo destacables las combinaciones plurilingües (20,3 %), donde el inglés tiene mayor presencia. Respecto a las lenguas cooficiales, es mayoritaria la utilización del catalán (14 %) frente al vasco (3,1 %) y el gallego (1,5 %). No se han identificado diferencias estadísticamente significativas en este aspecto entre universidades públicas y privadas. Lo más frecuente es que no figure en las guías docentes un apartado informativo para comunicar al alumnado si precisa de conocimientos previos (prerrequisitos) necesarios para cursar la asignatura de música y si se aporta algún tipo de recomendaciones. Cuando estos apartados figuran, las universidades públicas se decantan más por las recomendaciones (22,5 %) en lugar de prerrequisitos o conocimientos previos (5 %); mientras que en las privadas prevalecen los prerrequisitos ($p = 0,009$) frente a las recomendaciones.

Tabla 5.
Análisis de variables cualitativas con prueba t

Variables	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola	
	%	n ₂	%	N	%			
Tipo de enseñanza	Presencial (PR)	37	92,5	16	66,7	53	82,8	0,004*
	Híbrida (HB)	3	7,5	3	12,5	6	9,3	0,257
	Virtual (VR)	-	-	4	16,7	4	6,2	0,004*
	PR+HB+VR	-	-	1	4,1	1	1,7	0,100
	Español (E)	25	62,5	13	54,1	38	59,3	0,259
Idioma de impartición	Catalán (C)	5	12,5	4	16,6	9	14	0,324
	Vasco (V)	1	2,5	1	4,1	2	3,1	0,358
	Gallego (G)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	Inglés (I)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
	E + I	2	5	3	12,5	5	7,8	0,143
	E + C	3	7,5	-	-	3	3,1	0,087
	E + G	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	E + V	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	E + C + I	1	2,5	2	8,3	3	3,1	0,146
	Recomen. Requisitos	Recomendaciones	9	22,5	2	8,3	11	17,1
Prerrequisitos		2	5	6	25	8	12,5	0,009*
No figuran		29	72,5	16	66,6	45	70,3	0,314

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

Una vez comentadas las variables cualitativas, se procede con el análisis de las variables cuantitativas. En la Tabla 6 figuran las variables cualitativas desglosadas por media aritmética y desviación típica para universidades públicas y privadas de forma conjunta y separada. Al aplicar la prueba z no se han identificado diferencias estadísticamente

significativas para ninguna de las trece variables analizadas. No obstante, se han identificado los valores promedios que caracterizan las guías docentes. Predomina la asignación de 6 créditos ($M_{(N)} = 5,88$), 8 competencias ($M(N) = 8,3$, $D(N) = 5,9$), 9 resultados de aprendizaje u objetivos ($M(N) = 8,7$, $D(N) = 7,4$), 3-4 bloques temáticos ($M(N) = 3,5$, $D(N) = 1,4$) y 8 temas ($M(N) = 7,9$, $D(N) = 3,7$). Se han identificado diferencias estadísticamente no significativas entre las universidades públicas y privadas, con una mayor cantidad de resultados de aprendizaje u objetivos en las privadas ($M(n1) = 7,7$; $M(n2) = 10,6$), y un número mayor de temas en universidades públicas ($M(n1) = 8,6$; $M(n2) = 6,7$).

La media global de trabajo con el profesor es de 59 horas ($D(N) = 14,9$) de las que se dedican a prácticas 22,55 horas ($D(N) = 14,1$) y 91 horas ($D(N) = 14,6$) estipuladas para el trabajo autónomo. Se aprecia una diferencia estadísticamente no significativa en el tiempo reservado a prácticas con el profesor: 25,5 horas en las públicas ($D(n1) = 13,4$) frente a 16,4 horas en las privadas ($D(n2) = 14,5$). De modo genérico, la ponderación otorgada al examen es de 46,8 % ($D(N) = 21,5$) mientras que la de los trabajos es 45,3 % ($D(N) = 20$) completando la calificación final con la participación activa del alumnado, con un 7,8 % ($D(N) = 15$). Las universidades privadas tienen una ligera tendencia a premiar más la participación que las públicas: 10,6 % ($D(n2) = 20,93$) frente a 6,1 % ($D(n2) = 9,1$).

Tabla 6.
Análisis de variables cuantitativas con la prueba z

Variables	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola	
	$M_{(n1)}$	$D_{(n1)}$	$M_{(n2)}$	$D_{(n2)}$	$M_{(N)}$	$D_{(N)}$		
Créditos ECTS	5,96	0,99	5,71	0,81	5,88	0,93	0,417	
Competencias	8,8	6,1	7,6	5,4	8,3	5,9	0,441	
Resultados de aprendizaje/ objetivos	7,7	4,1	10,6	10,9	8,7	7,4	0,402	
Bloques temáticos	3,5	1,4	3,5	1,7	3,5	1,4	0,500	
Temas	8,6	4	6,7	2,7	7,9	3,7	0,347	
Horas con profesor	60	14,4	56,8	16,1	59	14,9	0,441	
Horas trabajo autónomo	91,4	16,1	90,3	17,5	91	14,6	0,482	
Horas prácticas	25,5	13,4	16,4	14,5	22,5	14,1	0,322	
Criterios de calificación (% de nota)	Examen	49,7	21,9	42	23,4	46,8	21,5	0,405
	Trabajo	44,1	21,6	47,2	22,4	45,3	20,0	0,460
	Particip.	6,1	9,1	10,6	20,9	7,8	15,0	0,374
Nº de ref. bibliograf.	Básicas	17,2	19,7	8,6	9,6	14,2	14,5	0,347
	Complementarias	16	10,4	12,1	8,8	14,5	10	0,387

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$ M = media aritmética. D = desviación típica

El valor promedio para bibliografía básica es de 14 referencias ($M(N) = 14,2$, $D(N) = 14,5$) y de 14-15 para referencias complementarias ($M(N) = 14,5$, $D(N) = 10$). El promedio de referencias básicas en las universidades públicas es de 17,2 ($D(n1) = 19,7$) frente a 8,6 ($D(n2) = 9,6$) en las privadas. Resulta muy llamativo que dos guías docentes de universidades públicas y tres de privadas carezcan de referencias bibliográficas, al igual que cuatro guías de universidades públicas presentan más de 50 referencias. También es destacable que 15 guías públicas y 7 privadas no incluyan bibliografía complementaria.

4. Discusión

El presente análisis ha mostrado una considerable diversidad entre las guías docentes de las universidades españolas para planificar la docencia musical obligatoria del Grado en Educación Primaria. A pesar de su aparente simplicidad, la guía docente de cualquier asignatura es el resultado de un importante esfuerzo de planificación por parte del profesorado (Grindlay Lledó *et al.*, 2011). La elaboración de la guía docente implica un proceso de reflexión de los docentes del área donde se seleccionan e interrelacionan todos sus apartados (Marta-Lazo *et al.*, 2014). Los resultados obtenidos en el análisis de las guías docentes deben ser considerados como resultado de la interacción del profesorado universitario, el sistema educativo y las necesidades formativas de los alumnos.

En relación con la temporalización, en general, la asignatura suele ser cuatrimestral, de carácter obligatorio con una carga de 6 créditos ECTS. Se han encontrado algunos casos en los que la asignatura se imparte en dos cursos o presenta carácter anual (Universidad e Murcia, ISEN Cartagena, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Oviedo, Universidad de Valencia y Universidad Rovira y Virgili). Esta situación es similar a la que se observa en el Grado en Educación Infantil para las asignaturas musicales (Juárez García y López Núñez, 2021). La carga de 6 ECTS a menudo resulta insuficiente para cubrir los amplios contenidos que se incluyen en el temario y que deben ser adquiridos por el maestro generalista: conocimiento básico del lenguaje musical y elementos de la música, pedagogía musical, audición, expresión vocal, instrumental y corporal, creatividad e improvisación, historia de la música, investigación musical, música y TIC, por citar algunos.

El análisis de los nombres de las asignaturas y las palabras clave apunta hacia una importante falta de criterio para definir un enfoque estandarizado para la asignatura. No obstante, se observa una mayor variedad en las denominaciones que recibe la formación musical en el Grado en Educación Infantil (Juárez García y López Núñez, 2021). El análisis de las palabras clave en el nombre de la asignatura ha mostrado una importante presencia del área de educación plástica. Como argumenta López García (2019), la educación musical en los colegios españoles es a menudo incluida dentro de la educación artística, a criterio de las Comunidades Autónomas, generando importantes desequilibrios entre la carga lectiva que recibe la música en los distintos centros.

En relación al temario de la asignatura conviene resaltar las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre las universidades públicas y privadas, con una menor presencia de la improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) en las universidades privadas. Esto podría explicarse parcialmente por la inclusión de estos contenidos dentro de otros más generales como la expresión instrumental, el lenguaje musical, o la historia de la música, si bien se trata de contenidos que merecen ser tratados de forma específica. En los resultados reportados por Juárez García y López Núñez (2021) para el Grado en Educación Infantil, se ha constatado «la poca importancia que las asignaturas de educación musical dan a la creatividad» (p. 137). En el caso del Grado en Educación Primaria se observa similarmente que solo el 50 % de las universidades públicas y el 33,3 % de las privadas mencionan la creatividad explícitamente en sus temarios, cuando esta debería ser el eje vertebrador del currículo musical (Frega y Vaughan, 2001; Díaz, 2001; Gisbert Caudeli, 2018). Igualmente, llama la atención la poca presencia de las TIC (34,3 %) en los temarios de las guías docentes analizadas cuando la competencia digital es clave para el maestro de música en el siglo XXI y ha de ser activamente potenciada (Zabalza Beraza, 2003; Pascual *et al.*, 2019).

La forma de impartición de enseñanza más habitual en las universidades españolas es la docencia presencial, existiendo una cantidad creciente de opciones virtuales e híbridas. La naturaleza práctica y presencial del hecho musical hace que resulte bastante complejo realizar una adaptación completamente satisfactoria de la formación musical al entorno virtual (Herbert, 2007; Yilmaz *et al.* 2021). En los últimos cursos académicos, estos modelos alternativos adquirieron un fuerte protagonismo a consecuencia de la remodelación de la docencia debido a la pandemia del COVID-19. La universidad debe potenciar la producción digital y adaptarse al nuevo paradigma, a una nueva forma de trabajar, la cual debe conllevar un cambio de hábitos en los docentes y el incentivo en su reciclaje en el uso de tecnologías digitales (Osuna Acedo *et al.*, 2012).

Si bien el castellano es la lengua de impartición más habitual en las guías docentes analizadas, se ha encontrado una presencia considerable del inglés, por ejemplo, como la Universidad San Jorge, Universidad Loyola de Andalucía y Universidad de Valencia, entre otras. Esta situación se explica por la creciente internacionalización que se vive en la universidad española con el predominio de la lengua inglesa en los centros con modalidad bilingüe, siendo esta la lengua más habitual en la comunidad científica a nivel mundial. Consecuentemente, se espera en futuros años un mayor incremento de programas educativos bilingües (español-inglés) en las universidades españolas (Rubio Cuenca, 2019). A su vez, conviene destacar la presencia del catalán y valenciano en el arco Mediterráneo del levante y las Islas Baleares.

En la mayoría de las guías no se han identificado recomendaciones ni prerequisites (70,3 %). Estos resultados observados coinciden con los reportados para el Grado en Educación Infantil para las asignaturas musicales (Juárez García y López Núñez, 2021). No obstante, dentro de la minoría de las guías del Grado en Educación Primaria se ha identificado una diferencia significativa ($p = 0,009$) que apunta hacia una mayor presencia de prerequisites en universidades privadas. Estos prerequisites exigen la necesitan de contar con unos conocimientos musicales básicos, asimilados durante las etapas de educación primaria y secundaria. La problemática de no requerir un nivel mínimo de alfabetización musical se convierte en una importante limitación para una asignatura que aspira dotar de una formación musical básica a maestros generalistas en un cuatrimestre. Al mismo tiempo, los alumnos que cursan el Grado en Educación Primaria cuentan con una formación musical previa muy ecléctica y, en algunos casos, inexistente debido a las diversas reformas educativas y circunstancias excepcionales experimentadas por los colegios de educación primaria y secundaria. Del mismo modo como señala Berrón Ruiz (2021) la elevada ratio del número de alumnos en las asignaturas troncales de formación musical no permite una adecuada preparación del alumnado para cursar posteriormente la mención en música en el Grado en Educación Primaria.

En las guías docentes analizadas se ha identificado un promedio de 8-9 competencias específicas y objetivos o resultados de aprendizaje. Estos valores son similares en el Grado en Educación Infantil, donde el estudio de Juárez García y López Núñez (2021) reporta un rango de 6-10 competencias específicas, objetivos y resultados de aprendizaje. Como señala Hernández-Bravo (2014) el aprendizaje competencial es una respuesta a los nuevos retos que presenta la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de la música, se pretende dotar de una funcionalidad a los aprendizajes musicales de modo que se adquiera competencias relativas a conocimientos disciplinares (saber), competencias musicales profesionales (saber hacer), así como competencias académicas. Fruto del EEES, los planes de estudio universitarios fueron actualizados para promover un aprendizaje competencial

más práctico y aplicado. Según el espíritu de Bolonia, la docencia debe centrarse en los procesos de aprendizaje que deben constituir un punto de referencia a la hora de establecer diferentes estrategias metodológicas.

En este sentido, Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016) definen el término aprendizaje poniendo de manifiesto la posición central que recibe el alumnado en el proceso educativo. Estos autores proponen que las guías docentes hablen en sus rúbricas de resultados de aprendizaje en lugar de competencias u objetivos; de actividades de aprendizaje en sustitución de metodología y de recursos de aprendizaje en vez de actividades formativas. La guía docente debe relacionar las competencias con las características específicas de la actividad profesional a la que conducen los estudios, para aumentar su claridad y utilidad para ayudar al alumnado a comprender perfectamente todos los detalles relativos a su formación inicial.

Este trabajo competencial generalmente se refleja en las horas de actividades prácticas, que en el Grado de Educación Primaria se reduce a 22,5 para la asignatura de educación musical. Este número es muy escaso y requiere de una planificación y un ritmo muy intensivo para garantizar un mínimo progreso significativo en la adquisición de las competencias específicas que las guías detallan. En cambio, en el Grado en Educación Infantil se observa una mayor presencia de las clases prácticas, si bien prima la metodología docente de la exposición magistral (Juárez García y López Núñez, 2021).

En la educación musical son precisas las metodologías mixtas que complementen la lección magistral, el trabajo en equipo y el trabajo individual. El gran protagonismo docente que marca el método de la lección magistral disminuye en el trabajo en equipo y se minimiza aún más en el trabajo individual del alumnado. Según Zabalza Beraza (2011) uno de los errores ante Bolonia ha sido centrar la atención en la nueva arquitectura académica (duración y estructura de estudios) en lugar de asumir la nueva cultura académica (cambios en la forma de pensar la enseñanza, el aprendizaje y el papel del docente). Una metodología didáctica balanceada presenta tres actividades básicas: la lección magistral, el trabajo en grupo y el trabajo autónomo o individual del estudiante (Tejada, 2001). Consecuentemente, se recomienda aplicar una combinación de métodos didácticos según las fases o funciones del proceso de aprendizaje con la finalidad de promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Wächter, 2004; Comisión Europea, 2015).

En la asignatura de formación musical, predomina la distribución de 60 horas con el profesor y 90 horas de trabajo autónomo. Esteve Faubel *et al.* (2011) argumenta que 150 horas pueden ser suficientes para la consecución de las competencias básicas y objetivos formulados en la asignatura musical, cuando encuesta a su alumnado (N = 128) del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Alicante. No obstante, este número de horas en muchos casos puede resultar insuficiente para desarrollar las competencias musicales necesarias que todo maestro de Educación Primaria debería poseer.

Con relación a los sistemas de evaluación se observa un balance entre el examen (46,8 %) y los trabajos (45,3 %). El examen sigue teniendo bastante importancia, aunque en el EEES recomienda valorar más el esfuerzo del alumnado y sus actividades, en una evaluación sumativa, formativa y continua (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; San Martín-Gutiérrez *et al.*, 2016). Además, resulta recomendable realizar pruebas participativas siguiendo el formato de autoevaluación y/o coevaluación (Castejón y Santos, 2011; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Trujillo, 2011), reforzando la implicación del alumnado con reflexiones sobre su propio aprendizaje y fomentando una mayor motivación (López-Pastor, González-Pascual y Barba-Martín, 2005; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente Catalán, 2016; Platero-Jaime, Benito-Hernández y Rodríguez-Duarte, 2012).

Son numerosos también los autores que recomiendan el uso de rúbricas como sistema de evaluación del alumnado y de la propia guía docente (Alcón Latorre, 2016; Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015; Martín *et al.*, 2020; Menéndez *et al.*, 2017) pero este recurso, bastante asumido en universidades del ámbito anglosajón, no está implementado sistemáticamente en las universidades españolas. En las guías docentes analizadas no se identificaron rúbricas detalladas para la evaluación de las competencias o los resultados de aprendizaje. En general, son escasas las publicaciones sobre el uso de las rúbricas en la evaluación de la calidad de las titulaciones y su uso se suele limitar a la evaluación de aprendizajes.

En cuanto a referencias, se ha identificado un número promedio de 14-15 referencias básicas y un mismo número de complementarias. No obstante, resulta bastante llamativo que se hayan encontrado tres guías docentes que no presentan ninguna referencia, cuando dicho apartado debería ser de obligada inclusión. En el Grado en Educación Infantil se observan unos valores ligeramente inferiores predominando el rango de 11-20 referencias, contabilizando básicas y complementarias (Juárez García y López Núñez, 2021). Si bien este número es relativamente elevado, los alumnos en escasas ocasiones terminan adquiriendo todos los materiales citados en las referencias de las guías docentes. Generalmente, profesor se decanta por un libro principal, a modo de manual de la asignatura o bien hace uso de materiales de elaboración propia o compilaciones originales de materiales de otros autores.

5. Conclusiones

Respondiendo al objetivo principal formulado, este estudio comparativo ha identificado la ausencia de un criterio generalizado por el cual se diseñe y planifique la docencia de las asignaturas musicales obligatorias del Grado en Educación Primaria. Estos resultados concuerdan con lo constatado en las guías docentes musicales del Grado en Educación Infantil (Juárez García y López Núñez, 2021).

En relación con el primer objetivo específico, en la sección de resultados se han presentado de forma pormenorizada los valores promedios que definen una guía docente musical de Educación Primaria. En los resultados relativos a la temporalización domina la planificación cuatrimestral en cursos segundo y tercero. La variante más habitual es *Educación musical*, con las palabras *Música(l)*, *Educación* y *Didáctica* como dominantes en los títulos de las asignaturas. Los contenidos del temario más predominantes (con una incidencia superior al 84 %) incluyen lenguaje musical, elementos de la música, pedagogía, audición y expresión musical. Predominantemente, estas enseñanzas musicales son presenciales, impartidas en castellano y no cuentan con recomendaciones o prerequisites para ser cursadas. En cuanto a variables cuantitativas se han identificado una importante desviación típica para la mayoría de las variables a excepción del número de créditos donde predomina la confirmación de 6 créditos ECTS ($D = 0,99$). Los valores promedios de las guías docentes musicales presentan grandes desviaciones típicas, con 8,3 competencias específicas ($D = 5,9$) y 8,7 resultados de aprendizaje ($D = 7,4$); 3,5 bloques temáticos ($D = 1,4$) con 7,9 temas ($D = 3,7$); una distribución de 59 horas de trabajo con el profesor ($D = 14,9$) de las que 22,5 horas son clases prácticas ($D = 14,1$) y 91 horas de trabajo autónomo ($D = 14,6$); unos criterios de calificación de 46,8 % asignados a examen ($D = 21,5$), 45,3 % a trabajos ($D = 20$) y 7,8 % a participación ($D = 15$); y un total de 14,2 referencias bibliográficas básicas ($D = 14,5$) y 14,5 complementarias ($D = 10$).

El segundo objetivo, referente a la comparación de las guías docentes de universidades públicas y privadas, ha permitido identificar una serie de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En relación con el temario, se ha identificado una mayor presencia de contenidos relacionados con la pedagogía musical en las universidades privadas ($p = 0,037$) y una mayor presencia de contenidos vinculados a la improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) en las universidades públicas. A su vez, se ha constatado un predominio de la enseñanza presencial en universidades públicas ($p = 0,004$), la presencia de enseñanzas completamente virtuales en el sector privado ($p = 0,004$) y una presencia mayor de prerequisites en las guías docentes de las universidades privadas ($p = 0,009$). Por otro lado, en el análisis de variables cuantitativas no se han identificado diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al tercer objetivo, en la sección de discusión se ha reflexionado sobre el estado actual de la planificación de la docencia obligatoria musical en el Grado en Educación Primaria, concluyendo que existe una necesidad de unificar criterios para garantizar una formación musical básica y generalista común para los futuros maestros de Educación Primaria. A su vez, teniendo en cuenta el carácter transversal de la música en el en la ley orgánicas de educación vigente actual (LOMLOE 3/2020) así como en la concreción de sus respectivos decretos autonómicos que regulan la Educación Primaria, se recomienda incrementar el número de créditos dedicados a la formación musical ofertada en los Grados en Educación Primaria en España. Asimismo, sería recomendable conocer la situación experimentada en otros países de dentro y fuera de la Unión Europea para la identificación de buenas prácticas y la definición de líneas de mejora en la organización curricular actual.

De este modo se han estudiado únicamente las guías docentes de los campus principales de cada universidad, lo que limita parcialmente las conclusiones del presente estudio si bien no deberían de existir diferencias estadísticamente significativas entre las guías docentes de una misma asignatura para diferentes campus en una misma universidad. Otra limitación se constata en la extracción de datos, donde se ha analizado un total de 20 variables siendo posible la inclusión de otras variables adicionales (p. ej.: extensión en número de palabras de la guía, formato de presentación u organización de los epígrafes) o bien la profundización en determinados parámetros más concretos (p. ej.: organización del temario o bibliografía). A su vez, si bien las guías docentes deben ser respetadas por el profesorado para la impartición de la asignatura, no pueden ser consideradas un fiel reflejo de la realidad didáctica que se da en el aula. Por ejemplo, las guías docentes no especifican los contenidos concretos que serán tratados cada día de clase. Del mismo modo, la realidad del aula depende en gran medida del profesor responsable de la asignatura. Una misma guía docente puede ser interpretada y enfocada de maneras bastante diferentes dependiendo del profesor.

7. Referencias

- Alaminos Chica, A y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil y Universidad de Alicante.
- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 10(1), 1–15.

- Alcón Latorre, M., y Menéndez Varela, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 9, 5–17.
- Berrón Ruiz, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <https://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Nancea.
- Blumberg, P. y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9168-2>
- Comisión Europea. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Conferencia de Ministros Europeos. (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*.
- Cullen, R., y Harris, M. (2009). *Assessing Learner-Centredness through Course Syllabi. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125. <https://doi.org/10.1080/02602930801956018>
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Moya Martínez, M. V. (2006). La música, asignatura pendiente. En J. Giró Miranda (2006) *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 189-210). Universidad de La Rioja.
- De Moya Martínez, M. V., Syroyid Syroyid, B. y López García, N. J. (2022). El trabajo de fin de grado de temática musical en la Facultad de Educación de Albacete-España (Universidad de Castilla-La Mancha). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 174-190. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.10>
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical. En *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 77-94). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eerola, P. S. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Esteve Faubel, J. M. (2019). La educación musical y el comparatismo. *Revista Española De Educación Comparada*, (34), 41–61. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>

- Esteve-Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., Esteve-Faubel, R. P., Botella-Quirant, M. T. y Faya-Alonso, Ú. (2011). Valoración de la guía docente de Música en Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado. En M. T. Tortosa-Ybáñez, J. D. Álvarez-Teruel, N. Pellín-Buades (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1-12). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernández Cano, A. y Fernández Cruz, M. (2007). Enfoques de evaluación educativa en la Enseñanza Universitaria. En M. C. López (dirs.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 29-46). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández Jiménez, A. y Valdivia Sevilla, F. A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619>
- Fidalgo Redondo, R. y García Sánchez, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35(1-2), 35-48.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Estudio censal de las guías docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 163-182. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7997>
- Frega, A. L. y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical*. Música Clásica Argentina.
- Fulcher, K. H. y Orem, C. D. (2010). Evolving from Quantity to Quality: A New Yardstick for Assessment. *Research & Practice in Assessment*, 5, 13-17
- García Martín, A. (Coord.) (2010). *Manual de elaboración de guías docentes y planificaciones adaptadas al EEES*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García Martín, A. (Coord.) (2014). *Equipo docente Elaboración de guías docentes y planificaciones adaptadas al EEES*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García Sánchez, J. N., De Caso Fuertes, A. M., Fidalgo Redondo, R. y Arias-Gudín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- Gisbert Caudeli, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 27, 26-46.
- Grindlay Lledó, G., Martín Carratalá, M. L., Gras García, L., López Cueto, G. y Mora Pastor, J. (2011). Dificultades en la elaboración de guías docentes: aspectos a considerar. En M^a T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.) *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1-14). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Hebert, D. G. (2007). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research and Issues in Music Education*, 5(1), 1-10.
- Hernández-Bravo, J. A., Hernández-Bravo, J. R., De Moya-Martínez, M. V., y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo?. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Juárez García, J. L. y López Núñez, N. (2021). La Educación Musical en los estudios del Grado en Educación Infantil: análisis de las guías docentes de las universidades españolas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 123-141.
- Koh, J. H. L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887-900. <https://doi.org/10.14742/ajet.228>
- Kraus, N. y White-Schwoch, T. (2020). The Argument for Music Education. *American Scientist*, 108(4), 210-214. <https://doi.org/10.1511/2020.108.4.210>
- Legon, R. (2015). Measuring the impact of the Quality Matters Rubric™: A discussion of possibilities. *American Journal of Distance Education*, 29(3), 166-173. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.1058114>
- López García, N. J. (2019). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da ABEM*, 26(41). <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>
- Marta-Lazo, C., Grandío Pérez, M. M. y Gabelas Barroso, J. A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de educación y comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia*, 126, 63-78. <https://dx.doi.org/10.15178/va.2014.126.63-78>
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Un modelo de rúbrica para la valoración de los programas educativos en la educación superior. Estudio sobre las consideraciones surgidas en el proceso de elaboración. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-9.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E. y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 11(1), 1-24.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Universidades. (2022). *QEDU: Qué Estudiar y Dónde en la Universidad* [Base de datos]. Gobierno de España. <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>
- Oficina de Planificación. (2020). *Guías Docentes. Planificación Docente 2020-21*. Universidad de La Rioja.

- Oriol de Alarcón, N. M. (2012). Contribución de la Enseñanza Musical, en los Estudios de Magisterio en España, a la conservación del Arte y la Cultura popular. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 13-42. <https://doi.org/10.30827/dreh.voi3.7087>
- Osuna Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Aparici Marino, R. (2012). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo, *Razón y Palabra*, 81, 1-33.
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., y Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Petress, K. (2005). The Importance of Music Education. *Education*, 126(1), 112-115.
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196>
- Romero-Martín, M. R., Asún Dieste, S. y Chivite Izco, M. (2020). Diseño y validación de un instrumento para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la formación inicial del profesorado (IASEG). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 346-367. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15040>
- Rubio Cuenca, F. (2019). La innovación educativa en los programas de educación bilingüe de la Universidad de Cádiz. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 629-640). Dykinson.
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C. y Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 63(2), 53-64
- Stanny, C., González, M. y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898-913. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956684>
- Tejada, J. (2001). *Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas*. Documento Mimeografiado [Documento Mimeografiado]. Dpto. de Pedagogía i Didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vicente Nicolás, G., González Barea, E. M., & López Melgarejo, A. M. (2022). Un estudio comparado de los objetivos de Educación Primaria: del ámbito nacional al autonómico. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 157-173. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.29858>
- Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad [VPEC] (2010). *Orientaciones para la elaboración de guías docentes*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación
- Vitale, J. L. (2011). Music Makes You Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of Elementary Education Stakeholders. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 317-343.

- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 266-273. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x>
- Ward, H. C. y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567029>
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42-56.
- Yilmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., y Zahal, O. (2021). COVID-19 and Online Music Education: A Qualitative Study on the Views of Pre-school Teacher Candidates. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. <https://doi.org/10.14689/enad.28.12>
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES* [Documento de trabajo]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. *¿Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

Anexos

Anexo 1. Guías Docentes de Universidades Públicas analizadas

Universidad	Nombre de la asignatura	Curso	Tempora- lización	Créditos ECTS
UA	Música en la educación primaria	2	2 CU	6
UAB	Educación musical, visual y aprendizaje	2	2 CU	5
UAB	Educación musical y visual	2	1 CU	9
UAH	Formación vocal e instrumental: recursos didácticos	3	1 CU	6
UAL	Didáctica expresión musical en la Educación Primaria	1	2 CU	6
UAM	Música en Primaria	3	ANUAL	9
UB	Expresión Musical en primaria	3	1 CU	6
UBU	Educación musical	2	1 CU	6
UC	Didáctica de la Música en Educación Primaria	1	2 CU	6
UCA	Música y su didáctica	2	1 CU	6
UCLM	Educación musical	1	1 CU	6
UCM	Música en educación primaria	2	2 CU	6
UCO	Educación Musical en Primaria	1	2 CU	6
UDC	Didáctica expresión musical	3	1 CU	6
UdL	Música y su didáctica	1	2 CU	6
UEX	Fundamentos de la Expresión Musical Educación Primaria	3	2 CU	6
UGI	Educación musical, plástica y visual 1	1	2 CU	5
UGR	Educación Musical	3	2 CU	6
UHU	Música en la escuela	2	1 CU	6
UIB	Educación Artística. Música. Didáctica en la escuela primaria	3	1 CU	3
UJA	Educación musical y su didáctica	1	ANUAL	7
UJI	Música	2	1 CU	6
ULe	Educación Musical y su didáctica	2	2 CU	6
ULL	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical	2	2 CU	6
ULPGC	Educación Musical	2	2 CU	6
UM	Música y educación musical	3	ANUAL	6
UMA	Educación musical	1	1 CU	6
UNIOVI	Música y su aplicación didáctica	3	ANUAL	6
UNIZAR	Fundamentos de Educación Musical	3	2 CU	6
UPNA	Educación Artística II	3	1 CU	6
UPV/EHU	Música en Educación Primaria	2	1 CU	6
UR	Educación musical y su didáctica	2	2 CU	6
URJC	Educación Musical 1	2	1 CU	6
URV	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical, plástica y visual II	4	2 CU	3
US	Educación musical	3	1 CU	6
USAL	Expresión musical en la educación primaria	2	2 CU	6
USC	Música en Educación Primaria	3	1 CU	6
UV	Didáctica de la Música de la Ed. Primaria	1	1 CU	6
UVa	Educación Musical	2	1 CU	6
UVigo	Expresión y lenguaje musical	2	2 CU	6

Anexo 2. Guías Docentes de Universidades Privadas analizadas

Universidad	Nombre de la asignatura	Curso	Temporalización	Créditos ECTS
USJ	Didáctica de la expresión musical, plástica y visual	3	2 CU	6
VIU	Educación Artística	4	1 CU	6
UVIC	Expresión musical	1	2 CU	6
UV Villanueva	Música y su didáctica I	2	1 CU	6
URL	Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	1	2 CU	6
UPSA	Educación musical	3	1 CU	6
UNIR	Conocimiento musical	1	2 CU	4
UNAV	Educación musical	2	ANUAL	6
UIC	Enseñanza y Aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual I	2	1 CU	6
UI1	Enseñanza y Aprendizaje de la música y su didáctica	2	2 CU	6
UFV	Educación Artística y su Didáctica	1	2 CU	6
UE Madrid	Educación musical y su didáctica. Primaria	3	1 CU	6
UDIMA	Educación musical y su didáctica	2	1 CU	6
UCV	Educación musical y su didáctica. Primaria	2	1 CU	6
UCJC	Expresión musical y su didáctica	4	1 CU	6
UCAV	Didáctica de la Expresión Musical	3	1 CU	6
UCAM	Enseñanza y aprendizaje de la expresión musical	3	1 CU	6
UAX	Fundamentos de la música	3	2 CU	6
Nabrija	Educación musical y su didáctica	3	2 CU	6
MUN	Fundamentos de la Expresión Musical, Plástica y Visual	3	1 CU	6
Loyola	Music Education and Teaching	2	1 CU	6
Deusto	Lenguaje plástico, visual y musical	1	2 CU	6
Comillas	Didáctica de la educación musical	4	2 CU	4
CEU San Pablo	Educación musical	3	2 CU	6

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: CALDERÓN, J. (Coord.) (2020): *Acompañamiento Pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (Zacatecas: Taberna Libraria Editores), 273 pp. ISBN: 978-607-8731-11-4

A CARGO DE:

JOSÉ ALONSO GARZA GUTIÉRREZ*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38337

Recibido: 14 de septiembre de 2023

Aceptado: 17 de noviembre de 2023

* JOSÉ ALONSO GARZA GUTIÉRREZ: Estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, en el estado de Zacatecas, México. Es Maestro en Educación y Desarrollo profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente se desempeña como profesor en educación básica, en el nivel de primaria, al igual que ha fungido como tutor para los docentes noveles (principiantes) en el programa de tutorías en México. Sus principales centros de interés o líneas de investigación son el acompañamiento pedagógico, la inserción a la docencia, la tecnología educativa, apropiación de las TIC en la práctica docente. **Datos de contacto:** E-mail: alonsogarza123@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-5487>

La inserción a la docencia es una etapa trascendental para los profesores que recién se inician de manera formal en las aulas, es en este periodo en el que enfrentan diferentes situaciones relacionadas al contexto, a las dinámicas magisteriales, dominio disciplinar y procesos pedagógicos, representa el espacio intermedio entre la formación inicial y la formación continua, un proceso altamente complejo con una basta connotación de significados. Por tal razón, diferentes países han implementado programas de acompañamiento que tienen como objetivo orientar y guiar a los docentes noveles en sus primeros años. La presente obra presenta un estudio comparado de Chile, Ecuador, México y Uruguay con relación a estos programas, en consideración que esta temática es relativamente nueva en el campo educativo y más aún en América Latina resulta de gran interés conocer las situaciones reales de la región.

La primera parte está integrada por cinco capítulos, titulada «De la definición de categorías a la construcción del campo de estudio». En el primer capítulo aparece uno de los elementos centrales «los docentes noveles», quienes son enmarcados como sujetos con poca experiencia que atraviesan diversas situaciones complejas. Esto genera una discusión sobre la experiencia, la cual no está relacionada directamente con los años de servicio educativo, sino con las situaciones que enfrenta el docente en contextos continuos y cambiantes, por otra parte, se conceptualiza la iniciación a la docencia como parte del Desarrollo Profesional Docente (DPD) desde dos perspectivas; la primera se centra en el crecimiento personal, que incluye los ciclos vitales, los estadios y los enfoques cognitivos que atraviesan los docentes durante su vida profesional. La segunda perspectiva se basa en los procesos de socialización. Por último, se introducen los programas de acompañamiento de tutorías o mentorías como una forma de contribuir al Desarrollo Profesional.

En el segundo capítulo, se abre la discusión sobre los significados de acompañamiento. Se concreta este proceso como un dispositivo de apoyo y mediación pedagógica en el que están presentes relaciones de saber y poder. En el caso de los noveles, se consolida a través de los programas de iniciación, creando una relación docente-experiencia-docente novel y jugando constantemente con los diferentes significados atribuidos al docente con más experiencia y las acciones que realiza, es decir, la distinción entre tutor, mentor y asesor. En un segundo momento, se distinguen los diferentes modelos de mentoría, tutoría y asesoría, los cuales convergen en diversos puntos y resulta complejo encontrar una distinción clara, ya que pueden compartir características en común.

El capítulo número tres, hace referencia al acompañamiento pedagógico como una política pública, resaltando cuatro elementos que la constituyen: institucional, decisorio, comportamental y causal. Además, señala la implementación de las políticas desde dos perspectivas: top-down (de arriba hacia abajo) y bottom-up (de abajo hacia arriba). Este último enfatiza en la participación de los destinatarios, así como de la comunidad local. El autor enfatiza en los programas de acompañamiento como una política en la que convergen intereses, niveles locales y centrales.

En el siguiente capítulo se realiza una conceptualización del DPD y su relación con el proceso de acompañamiento a docentes noveles, así como con las trayectorias de los profesionales de la educación. Se entiende de manera general como un proceso continuo, en el que se genera una reflexión individual y colectiva sobre la experiencia en las aulas y fuera de ellas, que se sistematiza para la generación de saberes, mejorar las prácticas y propiciar pensamiento crítico entre docentes y estudiantes. Se realiza una clasificación abierta de las estrategias del DPD: carencial, evaluativa y deliberativa. La primera minimiza y desvaloriza la experiencia y aprendizaje de los docentes; la segunda se centra

en evaluaciones estandarizadas sobre el desempeño para ingresar, promoverse y permanecer en el sistema educativo; y la última se enfoca en el aprendizaje y la socialización de las experiencias de los docentes para la construcción de saberes, buscando procesos horizontales, democráticos y dialógicos.

En el último capítulo de la primera parte, se detalla la construcción metodológica del estudio comparado de los cuatro países. Se utilizan criterios de selección para los casos, considerando las perspectivas de «los casos se encuentran» y «los casos se construyen». El autor especifica las categorías del marco de análisis lo correspondientes al acompañamiento, tutoría, mentoría y DPD. Dentro del estudio, se consideró la participación de académicos externos, que aportaron información sobre los programas de acompañamiento de los países mencionados.

La segunda parte del libro está integrada por cinco capítulos y se titula «Los estudios de caso». En el sexto capítulo se realiza una caracterización de los contextos particulares de los países, resaltando sus similitudes y diferencias, y se proporciona información interesante de carácter estadístico con relación con su superficie territorial, población y condiciones socioeconómicas. Se relaciona estos aspectos con el ámbito educativo y su influencia dentro de los programas de acompañamiento.

En el capítulo siete, Ingrid Boerr académica colaboradora en la publicación, relata que la inserción de los docentes al ejercicio profesional es un tema en la agenda educativa desde hace dos décadas en Chile. En la elaboración del capítulo, utiliza la revisión documental, entrevistas semiestructuradas a mentores y autoridades para recuperar sus experiencias. Realiza un abordaje teórico sobre la inserción a la docencia, enfatizando en su complejidad, para poder así introducirnos en la experiencia chilena con su política de inserción profesional. Hace un recorrido histórico desde la década de los 90 hasta el año 2015 (Cuando se aprueba la Ley 20903) sobre las experiencias en acompañamiento a docentes noveles. Finaliza su aportación con recomendaciones para mejorar los procesos de inserción, enfatizando en la necesidad de espacios para el intercambio de experiencias, buenas prácticas y dificultades de la mentoría.

Eduardo Fabara Garzón narra en el capítulo ocho el caso de Ecuador. Realiza un breve recorrido histórico con énfasis en la formación de profesores, destacando que en la actualidad está en manos de Universidades debido al fracaso de la educación normalista. Recupera los campos de la formación centrados en fundamentos teóricos, praxis profesional, epistemología, metodología de la investigación, integración de saberes, entre otros. Además de los mecanismos de designación de plazas docentes, donde llama la atención la apertura para ocupar estos espacios profesionales en otras áreas del saber. Otro de los elementos de atención implica la formación de mentores y las disposiciones para ejercer la función. Cierra su aportación con la descripción del PAPT (Programa de Acompañamiento Docente en Territorio), así como con la sistematización de las experiencias de quienes han participado.

El caso de México corre por cuenta de Jaime Rogelio Calderón López Velarde, comenzando con la estrategia de tutorías que surge a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2014. Detalla en qué consiste dicha estrategia y las modalidades de tutorías. Por otro lado, realiza una descripción del perfil del tutor, así como de los mecanismos para su selección, definiendo a esta figura como docentes experimentados y reconocidos por su óptimo desempeño, que deciden voluntariamente participar para acompañar pedagógicamente a los docentes noveles. El capítulo previo a las conclusiones explora el conocimiento que se ha generado en el campo sobre las prácticas de tutorías,

así como un conjunto de propuestas para la construcción de un modelo holístico enmarcado desde una perspectiva macro y micro. Concluye que, a pesar de las inconsistencias que existen en la estrategia de tutorías, resulta una medida acertada para la inserción de los docentes noveles.

En el penúltimo capítulo, Mara Silvia Elgue y María Cristina Sallé Leiva realizan un recorrido histórico sobre la educación pública en Uruguay para esquematizar lo correspondiente a la formación de profesores y su relación con el DPD. Con el proyecto de docentes noveles en Uruguay, recuperan sus inicios y su evolución a través del tiempo, para cerrar con las diferentes lecciones aprendidas, entre las que destacan establecer hilos de comunicación sostenidos y adecuado uso de los espacios virtuales, entre otros aspectos.

En la tercera parte del libro, «Análisis comparado», se presentan las principales reflexiones del estudio, así como una síntesis de los componentes clave de cada programa de acompañamiento a docentes noveles, desde sus bases jurídicas hasta sus destinatarios. Resulta de interés las particularidades con relación a la duración, número de docentes noveles asignados y las modalidades. Se enfatiza en los diferentes procesos de formación a tutores/mentores e implementación. Se concluye reconociendo que los programas de inserción docente representan una acertada estrategia para el desarrollo profesional, y cada uno cuenta con puntos favorables, así como áreas de oportunidad.

En consideración de lo anterior, la obra representa un acertado recorrido teórico que se consolida al analizar los programas de acompañamiento para docentes noveles y su relación dentro del DPD. El análisis realizado representa una contribución importante al campo de la inserción profesional, los docentes noveles y los dispositivos de acompañamiento, por lo que, la obra resulta de gran interés para investigadores, formadores y funcionarios relacionados al tema de la formación docente. El estudio comparado genera interrogantes sobre las prácticas implementadas en otros países en relación con la inserción de los docentes en el sistema educativo, así como sus logros y áreas de oportunidad.

2



RESEÑA de: RUIZ, G. R. (Editor) (2023). *Reformas educativas en un Estado federal* (Miño y Dávila editores), 270 pp. ISBN 978-84-19830-40-1 E-ISBN 978-84-19830-41-8

A CARGO DE:
SAMANTA SOFÍA DELAS*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38951

Recibido: 17 de noviembre de 2023
Aceptado: 17 de noviembre de 2023

* SAMANTA SOFÍA DELAS: Abogada y Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Universidad de Buenos Aires). Magister en Docencia Universitaria (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral (Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación). Docente en la asignatura Residencia Docente del profesorado en Cs. Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. **Datos de contacto:** E-mail: samantadelas@derecho.uba.ar . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9833-1470>

Los estudios de educación comparada que se centran en la dimensión subnacional aportan valiosas líneas de indagación de los sistemas escolares. Sobre todo, para analizar competencias descentralizadas, más aún en Estados federales, ya que permiten indagar cuando las asimetrías entre sus Estados miembros dan lugar a desigualdades socio-educativas que resultan injustas desde el enfoque de los derechos humanos. En este sentido, el libro de Guillermo Ramón Ruiz (editor), *Reformas educativas en un Estado federal*, cobra relevancia dado que propone una profunda discusión en torno a las políticas educativas en Argentina a la luz del federalismo. El extenso país sudamericano se organiza en cinco regiones educativas, muy diversas entre sí, en términos geográficos, climáticos y económicos y sociodemográficos. Para tratar de comprender las traducciones locales que han tenido las reformas escolares federales, se han seleccionado ocho Estados provinciales -de las cinco regiones- con el fin de analizar sus capacidades estatales en materia educativa, así como las adaptaciones provinciales que tuvieron los lineamientos curriculares federales. Para ello, la obra indaga las reformas educativas realizadas a través de un pormenorizado relevamiento normativo, sociodemográfico, curricular y estadístico y logra evidenciar políticas educativas diferenciadas en el Estado federal, sobre todo en el plano curricular. Estas diferencias afectan a la enseñanza y el aprendizaje de la población escolar y así profundizan las desigualdades sociales que exceden a las del sistema escolar.

Luego de 40 años del retorno a la democracia la obra se pregunta sobre los resultados que las reformas educativas han tenido y se apoya en una caracterización general de las cinco regiones. La región Centro sobresale notoriamente, por su capacidad de oferta y cobertura, que es la mayor del país, en los niveles primario y secundario. En contraste la región del Noreste (NEA) presenta valores muy inferiores al promedio nacional. En el libro se explica que las altas desigualdades en los indicadores sociodemográficos, así como cuestiones político-instituciones generan una marginación social y bajos valores en los indicadores de desempeño educativo. Por otro lado, se muestra que esta región tiene los valores más altos de estudiantes de pueblos originarios del país. Por su parte, la región de Cuyo se presenta con valores diferenciados en su interior debido a la cantidad de población en cada una de las tres provincias que la componen. Se destaca que la provincia de Mendoza cuenta con los valores más altos en términos de desempeño escolar. La región del Noroeste (NOA) cuenta con los mayores valores de educación rural y también se destaca el número de estudiantes de pueblos originarios. A su vez, respecto a la participación del sector público en las regiones, el NOA tiene el porcentaje más alto de participación del sector público, mientras que el NEA queda en segundo lugar. En esta región se destaca el caso de la provincia de Tucumán por tener la mayor densidad poblacional. Sin embargo, no ocupa el primer lugar en términos de oferta ni cobertura en los niveles primario y secundario. Por último, la región Sur es la más extensa pero la menos poblada. A su vez, esta región contiene la provincia de Tierra del Fuego que posee los índices más bajos en cuanto a oferta y cobertura en todo el país y, por otro lado, esta región se equipara a la región Centro en cuanto a los desempeños académicos.

La obra presenta algunas singularidades que en los 40 años de democracia se han generado en distintas dimensiones del sistema educativo: i) profusión normativa; ii) políticas de reformas educativas estructurales; iii) alto reconocimiento constitucional y legislativo de la educación como derecho humano; iv) baja efectividad en el ejercicio del derecho a la educación. Es ese marco, se indica que las asimetrías jurisdiccionales inciden tanto en la comparación interprovincial e interregional como al interior de cada provincia o región. En distintos capítulos de la obra, las y los autores analizan tres grupos

de reformas curriculares federales: educación sexual integral (ESI), la formación ciudadana y la formación docente inicial. Todas ellas se asientan sobre el piso federal para que los Estados provinciales regulen sus diseños curriculares jurisdiccionales.

Respecto de la formación docente inicial, el segundo capítulo muestra una alta diversificación de las ofertas en cada provincia por la existencia de instituciones universitarias y terciarias (no universitarias) en las cuales se brinda formación de profesorado. Esta diversidad institucional da cuenta de diferentes tradiciones organizativas y académicas en cada caso. Sin embargo, se evidencia una cierta homogeneidad en la comparación de los diseños curriculares para la formación docente de la región de Cuyo y la NEA. En ese sentido, el texto explica que, si bien la fuerza normativa que regula la formación docente inicial podría explicar la homogenización curricular, se destaca el rol de los actores políticos para la implementación efectiva de las políticas de formación docente en ciernes.

En el capítulo tercero se revisan los diseños curriculares referidos a la educación sexual integral de la provincia de Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aquí las adaptaciones locales fueron producidas sin un marco legislativo jurisdiccional. Efectivamente, ninguno de los dos Estados de la región Centro- posee legislación educativa local, aunque ambos han promovido acciones efectivas para el desarrollo e institucionalización de contenidos específicos sobre educación sexual integral, así como la capacitación docente en la materia.

La formación ciudadana es abordada en diferentes Estados provinciales de tres regiones educativas. El resultado de dicho análisis comparado muestra diferencias en cuanto a la definición del contenido del derecho a la educación y las obligaciones estatales en torno ese derecho. Los capítulos tres y cuatro permiten vislumbrar diferentes tradiciones sociales y religiosas que inciden sobre la normativa educativa, en particular, en las provincias de Salta y de Córdoba del laicismo en la educación pública, frente al caso de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, la comparación subnacional pone además en evidencia que, si bien en las constituciones de las provincias se han identificado influencias religiosas, la normativa educativa de Córdoba recepta dichas influencias y la provincia de Buenos Aires no lo hace. En cuanto a la provincia de Salta, las autoras indagan el impacto de las características contextuales de la provincia, que posibilitan la educación pública confesional, sobre el derecho a la educación, en particular durante la escolarización obligatoria. Finalmente, la revisión de las reformas curriculares de la formación ciudadana se completa con el análisis del régimen académico en el capítulo sexto para analizar la organización del trabajo y las exigencias que los estudiantes deben afrontar. El autor presenta el caso de la provincia de Río Negro, donde las innovaciones en torno a la obligatoriedad del nivel secundario y la enseñanza de la formación ciudadana ponen en cuestión la efectividad del régimen académico.

En el capítulo de cierre de la obra se plantea que el análisis de las ocho jurisdicciones comparadas arroja coincidencias y particularidades dentro del sistema federal. En este sentido se destacan: la desproporción en el marco normativo educativo de las jurisdicciones; las diferencias sectoriales, en particular respecto de la formación docente inicial; la falta de aplicación y monitoreo de la educación sexual integral en algunas provincias; la insuficiencia de regímenes que favorezcan la innovación académica y las deudas respecto del laicismo. En consecuencia, Ruiz se preguntan ¿cuánta desigualdad es admisible en materia educativa (más allá del federalismo)? Si bien, el federalismo por definición supone el respeto de las particularidades culturales e idiosincráticas de los Estados subnacionales, en el caso argentino se observa que las particularidades locales

limitan la efectividad del ejercicio del derecho a la educación a la luz de los principios de igualdad y equidad. En suma, en la obra se pone en evidencia que para alcanzar el equilibrio entre centralización y descentralización es necesario robustecer la cohesión social y territorial, dentro del Estado federal, en el marco del respeto por la diversidad cultural en reconocimiento de la universalidad del derecho humano a la educación.

3



RESEÑA de: HECK, S.; BLOCK, M.E. (Eds.) (2019): *Inclusive Physical Education Around the World*, (London and New York: Routledge, 2019), 236 pp. ISBN: 978-0-429-02629-4 (ebk)

A CARGO DE:

Adolfo Rocuant Urzúa*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37275

Recibido: **17 de noviembre de 2023**
Aceptado: **17 de noviembre de 2023**

* ADOLFO ROCUANT URZÚA: Licenciado en Educación/Profesor de Educación Física de Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Gestión de la Actividad Física y Deportiva de la Universidad Andrés Bello. Magíster en Educación: Mención evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Candidato a Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con Beca de estudios ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2022-21221139. Su línea de investigación se asocia con Política, equidad y diferencia en educación, liderazgo y mejora escolar. **Datos de contacto:** E-mail: arrocuant@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4490-1145>

Actualmente la literatura asociada a la inclusión en el contexto de la Educación Física (EF), considera múltiples esfuerzos didácticos interesados en ampliar el repertorio de actividades pedagógicas que promuevan la participación de estudiantes en situación de discapacidad (ED). No obstante, *Inclusive Physical Education Around the World* es el primer libro a nivel global respecto de la Educación Física Inclusiva (EFI). Sus editores, Sandra Heck y Martin Block, investigadores destacados en la EFI, ofrecen en este texto una lectura interesante, llena de evidencias contextuales que permiten reconocer tanto la historia, políticas, prácticas, desafíos y culturas educativas a nivel global, considerando el término «inclusión» como la filosofía de fusionar la educación especial y la general, donde todos los niños, independientemente de su procedencia o capacidad deben ser educados en el mismo entorno.

El texto se nutre del análisis de destacados investigadores de África, Asia, Australia, Europa, Oriente Medio, América del Norte y Sur. Estos se presentan en dos grandes apartados, el primero identificado como «Orígenes», el cual se encuentra asociado al desarrollo histórico de la EFI.

El primer capítulo aborda la historia de la EFI en el contexto norteamericano, Estados Unidos (EE.UU.) y Canadá; en ambos países los niños con discapacidades fueron inicialmente excluidos de las escuelas públicas. Frente a este panorama los autores destacan, describen y contrastan los distintos componentes que han permitido avanzar hacia una EFI, argumentando por medio de datos, leyes e investigaciones. Un elemento enunciado, pero desarrollado de manera escueta, es el punto de vista de los alumnos con discapacidad. Al respecto, quizás el lector interesado pueda considerar la lectura de *Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education* (Haegle, 2019), donde se abordan empíricamente el punto de vista de los estudiantes. Adicionalmente, se sugiere al lector complementar su revisión a partir de las investigaciones realizadas por McKay, Haegle, & Block (2018) las que dan cuenta del impacto de los programas de sensibilización hacia la inclusión de ED al interior de la EF.

El segundo capítulo, los autores presentan evidencias históricas sobre la EFI en América del Sur, identificando luchas políticas, sociales y económicas. El sistema educacional a mediados del siglo XVIII no consideraba a los pobres, las mujeres, los nativos, los negros y los discapacitados. Durante la primera parte del siglo XX, la exclusión continuó con la era del modelo médico (énfasis negativo) para las enfermedades mentales, que extendió los «protocolos terapéuticos» a cualquier condición de discapacidad, centrado en las limitaciones. Posteriormente aparecen las prácticas higienistas bajo dictaduras de gobiernos militares. Brasil y otros países (Argentina, Chile, Uruguay) se sintieron profundamente atraídos por el modelo higienista, sobre todo para asegurar ciudadanos en forma, sanos, con moral y obedientes. Actualmente este modelo ha sido rebautizado como el «movimiento de la salud». Si bien los autores identifican elementos comunes en su análisis, destacan una EFI centrada en la salud, la cual entra en conflicto con la filosofía inclusiva, ya que insiste en mantener el modelo médico.

El tercer capítulo describe la historia de la EFI en Europa Occidental y del Norte. Cuatro países son analizados (Italia, Inglaterra, Noruega y Alemania). Italia, a la cabeza, con una inclusión casi total de los niños en la educación ordinaria: los estudiantes independientemente de sus condiciones de salud deben participar activamente en la EF junto con todos los demás en condiciones de igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad. Si bien los autores distinguen entre los elementos particulares de cada país, se extrañan los componentes empíricos que refuercen los argumentos utilizados.

El cuarto capítulo analiza Europa Oriental y Central. Los autores destacan la influencia directa e indirecta de las políticas soviéticas. En este contexto, los niños discapacitados eran educados dentro del paradigma médico en «internados» o escuelas especiales separadas de los demás niños. Además, estas escuelas solían estar situadas en zonas rurales, sin conexión con la comunidad local. Los niños de las escuelas especiales se clasificaban según la terminología médica, definiendo la educación especial como una pedagogía para niños defectuosos, anormales y enfermos que necesitaban corrección. Este capítulo permite reflexionar en torno al impacto que presentan la necesidad de demostrar superioridad entre países, siendo esta una fuente de discriminación y negación hacia la diversidad humana.

El quinto capítulo considera la región de Oriente Medio. En Turquía, los autores desarrollan su análisis a partir de distintas investigaciones asociadas a la EFI, siendo un factor destacado una menor disposición de los profesores hacia la inclusión de ED. Pese al aumento de evidencias académicas desde las universidades y al alto nivel de logro de atletas paralímpicos, los autores destacan que la EFI no se ha generalizado en las escuelas.

A nivel estructural del sistema, y respecto de los capítulos reseñados, se extraña un análisis acabado respecto del impacto y uso de los resultados de las investigaciones en políticas públicas.

En el sexto capítulo se analiza Asia. Particularmente en China se presentan diversos elementos que no permiten desarrollar la EFI. Algunos de estos son la insuficiente cualificación docente y la presencia de evaluaciones estandarizadas que buscan el máximo nivel de logro deportivo por parte de los estudiantes. Para los autores, esta intencionalidad es adversa al entorno educativo que requiere la EFI. Para aquellos lectores interesados en este último elemento se sugiere complementar la lectura con resultados de investigaciones asociadas al impacto de la competitividad en actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (Wang & Qi, 2019).

El séptimo capítulo analiza la EFI de África. El primer caso analizado es Nigeria. En este país, durante el período colonial, los británicos introdujeron deportes ajenos al pueblo sin relación con los antecedentes culturales y sociales. Los autores plantean que las políticas sobre prácticas de educación inclusiva deberían basarse en leyes como las de EE.UU. y Europa. Sin embargo, se debe ser cautos en esta sugerencia para evitar una nueva influencia externa que no considere la realidad local en torno a los factores socioculturales.

La sección referida a Sudáfrica presenta tres relatos biográficos respecto de ejemplos de inclusión en el ámbito deportivo. Estos relatos reflejan la existencia de un sistema escolar público desigual hacia la población negra. Los autores se escapan del formato presente en los capítulos anteriores, donde las evidencias empíricas refuerzan los argumentos; sin embargo, asocian los relatos con consecuencias del «*apartheid*».

El último capítulo analiza la EFI en Australia, la cual ha transitado en los últimos veinticinco años desde «integración» hacia la «inclusión». Los autores muestran como en este periodo distintas políticas públicas dan forma al compromiso nacional de proporcionar a los ED las mismas oportunidades que los demás estudiantes. Una crítica al capítulo surge del bajo número de investigaciones que respalden las políticas públicas de los últimos 25 años.

La presentación del segundo apartado se denomina “Cultures and practices”. Este se divide en seis capítulos, los cuales son revisados a continuación.

El capítulo nueve nos presenta una descripción de los distintos factores que favorecen la EFI en Norteamérica. Un factor que evidencia su transversalidad durante la lectura se refiere a la construcción de un entorno inclusivo por parte de los docentes. En esta línea Lieberman *et al.* declaran «Las prácticas del profesorado pueden contribuir a un entorno inclusivo eficaz reduciendo la desigualdad educativa de todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidades graves» (p.152). Es importante mencionar que una de las vías destacadas en las conclusiones del capítulo se refiere a la formación docente y al trabajo de equipo para la construcción de entornos inclusivos.

En el capítulo diez los autores transitan de la experiencia brasileña hacia el resto de los países de la región. En este ir y venir se destacan los esfuerzos asociados a los movimientos internacionales pro-inclusión. Para Mauerberg y Frances «Aunque todos los países han acordado cumplir con las organizaciones internacionales que recomiendan la educación inclusiva para las personas con discapacidad, la aplicación de las prácticas inclusivas es muy diferente» (p.160), enfatizando que para lograr avanzar hacia una EFI se deben reconocer los activos culturales e históricos asociados a la identidad amerindia, al rol de estudiantes, y la pobreza y la violencia existente de manera transversal en la región.

El capítulo once considera principalmente las diferencias y similitudes en la provisión de infraestructura y legislación de cuatro países europeos en relación con un entorno de prácticas inclusivas asociadas a la EFI. Los autores enfatizan que existe un claro impulso hacia la inclusión, reflejado en un compromiso estatal para el cambio legislativo.

En el capítulo doce los autores analizan el caso de Hong Kong desde la propuesta teórica de Loreman, quien identifica siete pilares de apoyo a la educación inclusiva y que sirven para revisar la situación actual de la EFI. Uno de esos pilares se relaciona con las actitudes de los docentes hacia la inclusión. En este sentido, se recomienda complementar la lectura con los resultados expuestos por Hernández, Bofill y Niort (2012) quienes muestran resultados en línea con lo expuesto.

El capítulo trece analiza los factores que influyen en la implementación de la EFI en África. El autor se refiere al caso de Nigeria para describir como los factores socioculturales generan prácticas inclusivas limitadas. Según Okey (2019) «cada grupo étnico de Nigeria tiene una etiqueta muy poco complaciente para las personas con discapacidad. Por ejemplo, en la cultura igbo un niño con discapacidad intelectual es etiquetado como «*onye iberibe*» (una persona tonta), «*onye ofotura*» (una persona que no está completa). Se trata de peligrosos estereotipos y estigmas que impedirán la inclusión de estos niños en los programas educativos» (p.208).

El capítulo catorce aborda los factores que influyen en la EFI en el contexto australiano. Dos elementos destacados de la lectura son la creciente asociación entre las escuelas y organizaciones deportivas, la cuales buscan incorporar a los discapacitados en la práctica disciplinar. Para Downs y Kellock (2019) un segundo elemento se asocia con la *functional exclusion*, donde el estudiante no tiene oportunidades de participar directamente de la práctica deportiva junto a sus pares, transformándose en observador, anotador e incluso participante activo de actividades al margen de sus pares.

Finalmente, la estructura del libro *Inclusive Physical Education Around the World* presenta una separación entre los orígenes y factores (culturas y prácticas) de la EFI a nivel global. Esto requiere de un esfuerzo adicional por parte del lector, para no perder la profundidad y conexión entre ambos apartados respecto de un contexto específico. No obstante, su lectura se sostiene a partir de evidencias que permiten contrastar distintos contextos, en torno a los avances y desafíos propios de la EFI a nivel internacional. Esto

es esencial y transversal a los distintos profesionales y autoridades que discuten y participan tanto en el contexto de las aulas, como también para aquellas partes interesadas en la implementación de políticas educativas inclusivas en la EFI.

Referencias

- Haegele, J. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education, *Quest*, <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Hernández, F., Bofill, A. y Niort, J. (2012). ¿Por qué las actitudes del profesorado de educación física son claves en éxito de la inclusión educativa? En Hernández, F. (Ed.) (2012). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. INDE.
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2018). Lessons learned from Paralympic School Day. *European Physical Education Review*, <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- Wang, L. & Qi, J. (2019). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: evidence from elementary schools in China, *Asia Pacific Journal of Education*, <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>

4



RESEÑA de: VALLE, J.M.; MANSO, J.; & SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea. ISBN: 978-84-277-3092-2

A CARGO DE:

Alejandra Sola Corcuera*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37791

Recibido: **20 de junio de 2023**

Aceptado: **15 de septiembre de 2023**

* ALEJANDRA SOLA CORCUERA: Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** E-mail: alejandra.sola@estudiante.uam.es.

La obra reseñada a continuación pone el foco en el papel de los docentes para el progreso de los sistemas educativos, de manera que realiza una propuesta destinada a los mismos con el fin de promover su formación permanente y desarrollar las competencias profesionales docentes, recurriendo a las mismas como una herramienta vertebradora de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen como resultado un desempeño óptimo de la profesión docente. De esta manera, el *Modelo 9:20* trata de establecer una guía integral para la evaluación y promoción de las mismas en cualquier momento de su actividad profesional.

El libro está organizado en tres partes bien diferenciadas. En primer lugar, se aborda una base teórica que contextualiza y justifica la propuesta en dos capítulos. En el primero de ellos se evidencia la importancia del profesorado a través de un análisis profundo de la situación internacional y de la relación entre su desarrollo profesional y su desempeño, apoyándose para ello, en disciplinas como la Educación Comparada y la Política Educativa Supranacional. El segundo capítulo se centra de manera más concreta en la conceptualización de las competencias docentes y sus marcos e indicadores de referencia. Esta primera parte se presenta de forma clara y sencilla de comprender, sirviendo como base y justificación para la propuesta del *Modelo 9:20* en sí mismo.

En la segunda parte se encuentra la exposición del *Modelo 9:20*, presentándose así su proceso de diseño, creación y evaluación hasta definir las 20 competencias profesionales docentes enmarcadas en nueve escenarios de actuación

La génesis de las 20 competencias fue posible, según describen los autores, gracias a la metodología investigación-reflexión-acción con la que se gestionó el proceso que permitió una comprensión profunda de la situación para generar un modelo pertinente, adaptado, orientado a la práctica y que no solo presenta unas guías teóricas, sino que trata de buscar una forma de progreso real. La propuesta incluye también una fase de evaluación de los datos obtenidos durante la investigación.

Finalmente, la tercera parte de la obra presenta las contribuciones del *Modelo 9:20* para el aprendizaje permanente y la profesión docente. Para ello plantea un análisis que toma en cuenta varios aspectos tales como la formación inicial, el acceso a la profesión y el desarrollo profesional, ofreciendo así información clave en cada uno de estos procesos.

El libro ofrece un análisis global sobre el actual panorama educativo, lo que permite que el modelo se adapte al mismo, para dar respuesta a sus demandas y necesidades. De manera complementaria, en el texto también pueden encontrarse algunas reflexiones de interés sobre el *Modelo 9:20*, entre las que destacamos: en primer lugar, que el *Modelo 9:20* permite analizar las necesidades actuales reales en cuanto a la formación de competencias docentes, que da lugar a una propuesta coherente que responde a las mismas. Todo esto se relaciona con el carácter participativo y democrático de la misma, gracias al cual, los diferentes miembros de la comunidad educativa, además de los docentes, participantes durante la fase de investigación pudieron aportar sus ideas, considerando así la escuela como un «todo» global más allá de las aulas que involucra otros numerosos factores y agentes.

En segundo lugar, que el Modelo se propone como una herramienta responder a las necesidades de la formación de las competencias docentes, lo que contribuiría (en el mejor de los casos) al progreso del sistema educativo de manera general, en tanto que, a mejor desarrollo docente, mejores serán los resultados que este obtenga en conjunto.

Finalmente, hay ciertos riesgos que podrían hacer que la implantación del Modelo no fuese fructífera, uno de ellos podría ser algunas tendencias inmovilistas del sistema

educativo que se oponen a la introducción de innovaciones, alegando diferentes motivos, como el esfuerzo requerido para la evaluación e introducción de las mismas. En cierta manera, es posible que esto guarde relación con la desmotivación que el profesorado y otros agentes educativos sufren por motivos diversos como los bajos salarios o la falta de reconocimiento hacia su tarea. Esto hace que se disipe el interés por seguir formándose, provocando que se pierda la oportunidad de aplicar propuestas como la del *Modelo 9:20* y contrastar sus resultados. Desarrollar todas estas competencias requiere de formación específica, continua y verificada, que asegure que las y los docentes se mantengan actualizados en cada una de ellas y que sean capaces de ponerlas en práctica de forma autónoma y efectiva. Tener en cuenta estos posibles riesgos deriva una gran oportunidad que abre líneas de investigación y acción para promover el progreso.

En definitiva, la obra brinda guías de acción y profesionalización fuertemente contextualizadas, ya que se ubica en los nueve escenarios de actuación mencionados anteriormente y que representan una oportunidad para mejorar las competencias docentes.