DISCURSOS SUPRANACIONALES Y ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Javier M. Valle
María Matarranz
(Coordinadores)

DYKINSON E-BOOK
ISBN: 978-84-1170-409-0

Dykinson, S.L.

DISCURSOS SUPRANACIONALES Y ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE[1]

JAVIER M. VALLE

MARÍA MATARRANZ

(Coords.)

[1] 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.

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es

© Copyright by los/las autores/as. Madrid, 2023

ISBN: 978-84-1170-409-0

Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

ÍNDICE

Presentación ……... 7
Una mirada supranacional y comparada sobre la profesionalización de la docencia. *Javier M. Valle.*

Capítulo 1 ……... 14
Discursos de la UNESCO sobre atracción y retención docente. *Adrián Neubauer y Gabriel Álvarez-López.*

Capítulo 2 ……... 42
La profesionalización docente según la OCDE: retos, oportunidades y lecciones aprendidas. *Daria Mottareale Calvanese, Amaya Puertas Yáñez y José-Luis Parejo.*

Capítulo 3 ……... 65
Discursos sobre la profesión docente en Iberoamérica desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
Carlos Novella-García.

Capítulo 4 ……... 89
La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión. *Joan María Senent y Miriam Lorente.*

Capítulo 5 ……... 123
El discurso europeo sobre la formación de profesorado y la educación de calidad. *Tamar Shuali Trachtenbreg.*

Capítulo 6 ……... 142
Discursos sobre la profesión docente en la política educativa de la Unión Europea. *María Matarranz y Javier M. Valle.*

Capítulo 7 ……... 170
Crisis de la profesión docente en la Unión Europea: desafíos y propuestas. *Lucía Sánchez-Urán y María Matarranz.*

Capítulo 8 …… 190
Una "nueva" erosión del docente en la época digital y global. *Enric Prats.*

Presentación

Una mirada supranacional y comparada sobre la profesionalización de la docencia

Javier M. Valle
Universidad Autónoma de Madrid

Las páginas que se destilan en este libro son fruto de una parte de la investigación titulada «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas». Dicha investigación se ha desarrollado en el marco del 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 del Ministerio de Ciencia e Innovación de España[1].

Se trata, pues, de una obra colectiva en la que diversos autores, abordan la problemática fundamental de la investigación, esto es, la profesionalización docente[2], desde diferentes miradas que confluyen

[1] REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033.

[2] En el marco de los objetivos del proyecto de investigación, este objeto de estudio responde al cuarto de los objetivos generales planteados.

en dos coordenadas de horizonte. La primera, las políticas supranacionales; la segunda, la comparación de políticas nacionales.

El análisis de las políticas educativas supranacionales parecía ineludible cuando se planteó el proyecto de investigación. El desarrollo de la misma ha confirmado que, en efecto, tener una visión de cómo los diferentes organismos internacionales perciben el desarrollo de la profesión docente ayuda a forjar una idea más completa de cómo debe entenderse hoy dicho desarrollo. Porque en nuestro contexto globalizado ya no hay duda de que las propuestas que emanan desde las instancias educativas internacionales tienen un impacto claro en las políticas nacionales de educación.

Por su parte, las visiones comparadas nos ofrecen la posibilidad de tomar una conciencia compartida sobre los problemas y una capacidad para vislumbrar diversidad de soluciones, cada una marcada por el contexto histórico, social y educativo en que se enmarca.

La articulación del libro se organiza partiendo de espacios supranacionales globales, como son la UNESCO y la OCDE. Se detiene después en supranacionalidades de carácter más regional, como es el caso de Iberoamérica y la Unión Europa. Y se cierra con un espacio supranacional más hoy en día, pero cuyo territorio no es físico, sino virtual… La supranacionalidad digital.

Así, el libro abre con un capítulo de *Adrián Neubauer* y *Gabriel Álvarez-López*, relativo a los "Discursos de la UNESCO sobre atracción y retención docente". Los autores tratan en su texto de identificar las posiciones explícitas que tiene UNESCO sobre el estado de la profesión docente y las principales líneas de trabajo que se deben abordar para mejorar la situación personal y profesional del profesorado. Demuestran los autores una interesante evolución en la política de la UNESCO desde los años 60 y 70 hasta hoy. En ella, las prioridades han venido marcadas por aportes científicos desde la investigación educativa. Eso ha hecho que, más allá de la necesidad

de mejorar las condiciones laborales y salariales del profesorado, la UNESCO plantee hoy la necesidad de una política global en materia de atracción y retención de docentes.

En el capítulo 2, titulado "La profesionalización docente según la OCDE: retos, oportunidades y lecciones aprendidas", *Daria Mottareale Calvanese*, *Amaya Puertas Yáñez* y *José-Luis Parejo* se ocupan de ese organismo que tan marcado está por unos principios de corte economicista poniendo el foco en el cambio que ha supuesto para la profesión de la enseñanza la pandemia de la Covid-19. A la luz del análisis que destilan, quienes redactan el capítulo concluyen que dicha pandemia ha tenido consecuencias de distinta envergadura en distintos aspectos que impactan en la profesionalización del docente, pero los más determinantes han sido los referidos a la formación digital y a la integración de la enseñanza virtual en sus prácticas habituales.

Quizá por eso, tras la pandemia, muchas de las economías occidentales han instado a sus sistemas educativos a una masiva digitalización; por eso, tal vez, las competencias digitales docentes son hoy un tema de tanta actualidad; y, probablemente, también por eso, numerosos proyectos de formación permanente del profesorado encuentran en la digitalización su eje vertebrador más recurrente.

Carlos Novella nos introduce con el tercer capítulo en el contexto Iberoamericano. Bajo el título "Discursos sobre la profesión docente en Iberoamérica desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)", hace un prolijo repaso a las *Metas 2021* en lo referido a los profesores y revisa el posicionamiento de las diferentes Cumbres Iberoamericanas de Educación. Con ello traza el recorrido de la política de profesorado de ese Organismo para ubicarlo en su posicionamiento actual tras la *Declaración de Santo Domingo* (de 25 de marzo de 2023). Un posicionamiento que refuerza la reflexión sobre la necesidad de fomentar una buena

formación docente, inicial y permanente, y hacer girar esta hacia la digitalización.

La visión de esta región se completa con el capítulo 4, titulado "La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión", en el que, esta vez con un enfoque comparado, *Joan María Senent* y *Miriam Lorente*, analizan la situación de diversos países en una cuestión que tanto protagonismo acapara hoy en la agenda educativa: el acompañamiento a profesores noveles por parte de profesores ya experimentados, para reforzar su aprendizaje en los primeros años de profesión. Los autores eligen acertadamente 10 países en lo que representa uno de los trabajos más completos sobre esta cuestión de los publicados recientemente. Se estudian los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Una pluralidad que es, además, una enorme diversidad y que dibuja un mapa muy rico de soluciones distintas para una misma necesidad: apoyar a los profesores que empiezan desde la experiencia de aquellos que ya llevan muchos años en la profesión.

El salto al continente europeo nos llega de la mano de *Tamar Shuali*, quien aborda en el quinto capítulo "El discurso europeo sobre la formación de profesorado y la educación de calidad". La autora se detiene tanto en el Consejo de Europa como en la Unión Europea que, si bien son dos instancias internacionales diferentes, como es sabido, mantienen unos vínculos muy íntimos y un mapa axiológico completamente homólogo.

Para la autora, en el contexto europeo, la calidad de la educación está muy unida a una visión democrática de la convivencia política y a una defensa de ese mapa axiológico compartido. En relación con la formación del profesorado, esto se traduce en un énfasis por fomentar la competencia intercultural y democrática de los docentes europeos. Para el continente, la perspectiva del *Espacio Europeo de Educación 2025*, actualiza la oportunidad para mejorar la calidad de

los sistemas educativos en los Estados Miembros de la Unión Europea. Ello precisa revalorizar el papel de los docentes y promover su movilidad como parte de su formación para alcanzar realmente esa competencia intercultural que es tan deseable transmitir a la ciudadanía a través de la enseñanza formal.

El capítulo 6 también se dedica al continente europeo, pero se centra ahora en los "Discursos sobre la profesión docente en la política educativa de la Unión Europea". Lo escriben *María Matarranz* y un servidor, *Javier M. Valle*. Las conclusiones de su trabajo ofrecen un interesante modelo gráfico para la interpretación de esa política; un modelo que hace tiempo vienen desarrollando en diferentes trabajos y que es ya una herramienta metodológicamente muy útil para aplicar la Educación Supranacional a cualquier organismo internacional y cualquiera de sus políticas educativas.

Esa herramienta se centra en el análisis, por un lado, de la visión y la misión; por otro, de los fines y objetivos; seguidamente, del paradigma, los instrumentos y las acciones; y, por último, del marco axiológico, desmenuzando los intereses principios y valores.

Para Matarranz y Valle, la misión es la mejora de las competencias profesionales docentes, con la finalidad de atraer, seleccionar, formar y retener a los mejores profesionales docentes, en sinergia con las políticas educativas supranacionales de otros Organismos Internacionales. Los objetivos que concretan esa finalidad son fomentar la movilidad, mejorar las competencias digitales docentes y crear marcos de competencias profesionales de ámbito europeo. Su alcance llega mediante un instrumento, el *Espacio Europeo de Educación–2025*, concretado en una serie de acciones tales como potenciar la formación permanente del profesorado, reforzar su movilidad y crear un marco de competencias profesionales. Todas esas acciones se enmarcan bajo el paradigma de la Educación Permanente y se desarrollan en el marco axiológico definido por los Tratados de la Unión Europea.

El capítulo 7 completa muy acertadamente esta perspectiva, al referirse a la "Crisis de la profesión docente en la Unión Europea: desafíos y propuestas". Escrito por *Lucía Sánchez-Urán* y la propia *María Matarranz*, que repite autoría en un nuevo capítulo de este libro.

La escasez del profesorado, el bajo interés por la Formación Inicial Docente, las condiciones laborales en ocasiones precarias o la escasa valoración social de los profesores son algunos de los factores detectados por las autoras como definitorias de esa "crisis" docente… A partir de esos factores, hilvanan una serie de propuestas para atender los retos que suscitan cada uno de ellos y concluyen con propuestas para responder a una interesante pregunta, la de cómo mejorar el atractivo de la profesión docente. Una cuestión que, sin dejar resuelta, abordan desde las suficientes perspectivas como para arrojar algunas respuestas…

Cierra el libro el capítulo de *Enric Prats* que, bajo el título "Una "nueva" erosión del docente en la época digital y global", dibuja una inquietante e interesante realidad que afecta a la docencia de manera radical: el capitalismo digital y la eclosión de empresas educativas digitales de carácter global. El autor repasa las más destacadas de estas empresas y reflexiona sobre los impactos que están teniendo sobre la gobernanza de los sistemas educativos, su diseño, su currículo, las formas de enseñanza, el papel del profesorado, e incluso, el perfil profesional de los docentes. Con todo, concluye que el nuevo escenario es origen de una nueva fuente de "erosión" del docente; una erosión difícil de saber cómo evolucionará en el futuro…

Los ocho trabajos tratan de presentan una realidad desde ángulos diferentes y complementarios. Una realidad que se presenta con matices en distintos países, que desde diversos Organismos Internacionales se trata de abordar desde perspectivas particulares, pero que, a la larga, ocupa un lugar destacado en la agenda de la

política educativa contemporánea, por cuanto se sabe que en la medida en que se alcance un adecuado desarrollo profesional de los docentes, el desarrollo educativo alcanzará una mayor calidad y con ello, las sociedades contemporáneas podrán lograr cotas más altas de progreso.

Capítulo 1

Discursos de la UNESCO sobre atracción y retención docente[1]

Adrián Neubauer
Universidad a Distancia de Madrid

Gabriel Álvarez – López
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha tenido entre sus objetivos reforzar la calidad de los sistemas educativos nacionales, desde la cooperación internacional, tal y como se recoge en la "Carta de San Francisco" (UNESCO, 1945). Han sido notables los autores que han manifestado el intenso impacto de los organismos internacionales en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas por parte de los Estados-

[1] 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.

nación (Valle, 2006, 2013; Matarranz, 2017; Neubauer, 2021), siendo UNESCO uno de los que se ha posicionado como más influyentes en el ámbito educativo. Así pues, su análisis es determinante para conocer los escenarios de futuro inmediato y a medio plazo en lo que serán las agendas políticas de los diferentes estados miembro. En este sentido, analizar cómo UNESCO construye los "problemas" referidos a la profesión docente y qué "soluciones" ofrece a través de la elaboración y difusión de sus informes es importante para explicitar la perspectiva del organismo dentro de un campo de poder como es el educativo (Grek, 2010). El trabajo de UNESCO se ve correspondido, y, como veremos en este capítulo, en muchas ocasiones respaldado, por las investigaciones académicas. Han sido numerosos los estudios que han puesto de relieve la relevancia del profesorado. Algunos de estos trabajos han incidido en el papel protagonista que adoptan estos actores como garantes del derecho a la educación, pero un considerable número de ellos señala que el cuerpo docente es un factor clave para asegurar la calidad educativa de un país. De hecho, esta idea se plasma con total nitidez en la conocida frase del informe McKinsey (2007), donde se afirmó con gran rotundidad que "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" (p. 19).

Ante esta tesitura, parece conveniente conocer en qué situación desarrolla su profesión el profesorado a nivel global. A pesar de que las brechas interregionales son profundas, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que han expuesto de manera sucinta la situación y las demandas del cuerpo docente en el planeta. Una de las primeras conclusiones que emanan del trabajo de Thompson (2021) es que el prestigio social de la profesión docente difiere notablemente en función de la etapa educativa donde se desarrolle su labor. Mientras que el ejercicio de la profesión docente en la educación temprana (CINE 0) dispone de un reconocimiento "bajo", estos niveles varían susceptiblemente en la educación básica (CINE

1). En esta última la valoración es más equilibrada, aunque en el desempeño en la educación secundaria (CINE 2) es "alta".

Quizás, este fenómeno influya negativamente en la falta de atractivo de la profesión docente. Tanto es así que el 60% de los profesores encuestados por Thompson (2021) afirmaron que esta profesión no es atractiva para las generaciones más jóvenes. Por este motivo, en algunos países existe un déficit estructural de docentes, como sucede en Bélgica y Suecia (DO, C320/1, 2018; DO, C320/116, 2018). En aquellas regiones donde el contexto socioeconómico y cultural es menos favorecido algunas administraciones públicas se ven en la obligación de atender a esta situación a través de la contratación de personal no cualificado. Al ser preguntados por esta cuestión, el 30% de los docentes consideró que esta práctica era "muy común" o "algo común" en su país (Thompson, 2021). De hecho, Popova et al. (2021) concluyeron que en África únicamente el 7% del profesorado en ejercicio dispone de los conocimientos suficientes para impartir la asignatura de lengua. Además, manifestaron una serie de carencias formativas en cuestiones didácticas y pedagógicas. Otro dato esclarecedor sobre esta cuestión es la baja participación del cuerpo docente en programas de formación continua, puesto que apenas el 30% de los entrevistados afirmó participar en ellos, principalmente por el sobrecoste que esta suele conllevar para los centros escolares y para el propio profesorado (Stromquist, 2018). Por esa razón, en el continente africano se ha extendido el uso de tutores privados ante la falta de cualificación del profesorado por las elevadas ratios y su escasa formación (Bray, 2021).

Aunque la carencia de docentes es transversal, es preciso señalar que es más acentuado en algunas áreas. Entre ellas se encuentran las matemáticas, la ingeniería, la Formación Profesional y la enseñanza en educación secundaria (CINE 2). En términos generales, es posible afirmar que hay dos factores clave que influyen significativamente en esta coyuntura. Una de ellas es el bajo salario de la docencia en

comparación a otras carreras profesionales, especialmente las relacionadas con las áreas citadas anteriormente. Esto, sumado al escaso prestigio social de la profesión docente, derivan en una notable escasez de profesorado en muchos países.

Desde otro punto de vista, aquellas personas que ejercen la docencia también manifestaron algunas cuestiones que son preciso señalar. En cuanto a los docentes noveles, el 40% de los encuestados estima que los apoyos ofrecidos a estos profesionales son insuficientes. Además, los docentes afirmaron que, habitualmente, desempeñan entre un 10% y un 20% más del trabajo que el estipulado oficialmente.

Estos datos contrastan significativamente con las recomendaciones internacionales de fomentar programas de inducción, sistemas de apoyo (ej. mentorización y coaching) y la reducción de la carga laboral al profesorado más inexperto, tal y como se ha realizado en Australia y Singapur, entre otros lugares (Darling-Hammond, 2017; Popova et al., 2021). Todo ello, inevitablemente, también repercute en el atractivo de dicha profesión.

Por otra parte, desde una perspectiva sistémica también es conveniente manifestar algunos hechos que impactan negativamente en la práctica y en la retención del profesorado. En el caso de las mujeres, estas manifestaron una importante preocupación por la notable inseguridad que padecen en su travesía hacia la escuela, puesto que, en muchas partes del mundo, se ven obligadas a caminar largas distancias a diario. Sin embargo, en los centros educativos, uno de cada dos docentes afirma ser víctima de violencia y, concretamente, el 41% sufrir agresiones físicas con cierta frecuencia. Además, los déficits estructurales que padecen los sistemas educativos de algunas regiones africanas y latinoamericanas empujan al profesorado a querer desarrollar su

actividad principalmente en zonas urbanas (80%), lo que aumenta la desigualdad con las zonas rurales (Thompson, 2021).

Por todas estas razones, el 40% de los docentes entrevistados en el estudio de Thompson (2021) consideró que el abandono de la profesión docente era frecuente desde la etapa de educación temprana (CINE 0) hasta la educación secundaria (CINE 2).

2. LAS CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO, MÁS ALLÁ DEL SALARIO

Una vez expuesta la situación general del profesorado, en este apartado es preciso ahondar en sus condiciones laborales. A pesar de que mediáticamente una de las cuestiones más recurrentes sobre este tema es su salario, estas cuentan con unas dimensiones más complejas y que se interrelacionan directamente con su satisfacción laboral. A este respecto, Anaya y Suárez (2007) señalan cinco dimensiones en esta cuestión: Una de ellas es el diseño del trabajo, que hace referencia a la participación del profesorado en el centro educativo y de la elección de recursos; otra son las condiciones de vida asociadas al trabajo, donde se alude a la conciliación familiar y a la estabilidad laboral; la tercera es la percepción del profesorado sobre las posibilidades que le ofrece su puesto de trabajo para desarrollarse personalmente; también es relevante conocer las posibilidades de promoción que dispone el cuerpo docente en el sistema educativo y en el centro escolar donde desempeña su labor; finalmente, como anunciamos anteriormente, el salario.

Más recientemente, Méndez et al. (2020) han contribuido al análisis de la satisfacción del profesorado. En su trabajo diferencian varias dimensiones: (1) la organizativa, (2) la económica, (3) la afectiva, (4) la motivacional, (5) la discriminación laboral, (6) el ambiente laboral, (7) la realización profesional y (8) la dimensión social. Así, señalan que para el cuerpo docente es esencial

desempeñar su labor en un sistema estructurado y consolidado. Por otro lado, alertan de la importancia de disponer de cierta estabilidad laboral. Además, ponen de manifiesto que el profesorado tiende a desarrollar emociones negativas durante su labor, especialmente por la falta de formación en gestión emocional y por la elevada desmotivación que padecen en su entorno laboral. Para ello, consideran que la formación continua podría impactar positivamente en ambas cuestiones.

Posteriormente, Limaymanta y Turpo-Gebera (2021) han publicado un trabajo donde sintetizan algunos factores que influyen en la satisfacción laboral del profesorado, entre las que se incluyen sus condiciones laborales. En su revisión podemos identificar catorce dimensiones que guardan una estrecha relación con la satisfacción del profesorado y, por ende, con sus condiciones laborales: (1) la autonomía pedagógica; (2) la carga laboral; (3) las posibilidades de desarrollo profesional; (4), el propio desempeño docente; (5) la estabilidad laboral; (6) la evaluación, supervisión y retroalimentación de su propia práctica; (7) la exigencia física de la profesión; (8) la identidad docente; (9) el logro de los objetivos institucionales y personales; (10) las políticas educativas; (11) las posibilidades de promoción; (12) el reconocimiento social de la profesión docente; (13) las relaciones interpersonales con el equipo directivo, los compañeros, los estudiantes, las familias y la administración educativa; y (14) el salario y los incentivos económicos.

Todos estos estudios ponen de manifiesto que no solo el salario determina la satisfacción del profesorado y que las condiciones laborales en las que desempeñan sus funciones son tan complejas como determinantes. Los resultados de estos trabajos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar e implementar políticas orientadas a la atracción y la retención de docentes en los sistemas educativos públicos.

3. EL PROFESORADO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNESCO: RELEVANCIA Y MOMENTOS CLAVE

Con respecto a la profesión docente y, en general, la educación es posible identificar cuatro documentos referentes que han significado puntos de inflexión en el paradigma educativo global.

El primero de ellos es la (1) "Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente" (OIT y UNESCO, 2019), que pretende ofrecer un marco internacional de referencia acerca de los aspectos más relevantes de la profesión docente. Entre ellas se encuentran su formación (inicial y permanente), su contratación, su remuneración, sus sistemas de promoción, su autonomía pedagógica, su seguridad sociolaboral, sus derechos, pero también sus obligaciones. Sobre estas últimas se incide notablemente en la dimensión ética de la profesión docente y también en la necesidad de formarse permanentemente para desempeñar su labor con plenas garantías. No obstante, señala algunas condiciones que deben asegurarse para ofrecer una enseñanza eficaz, lo que también podrían percibirse como las dimensiones que conforman las condiciones laborales del profesorado, que son:

- Número de alumnos en las clases.
- Personal auxiliar.
- Material auxiliar de enseñanza.
- Horas de trabajo.
- Vacaciones anuales pagadas.
- Licencias de estudio y licencias especiales.
- Descanso por enfermedad y por maternidad.
- Intercambio de personal docente.

- Edificios escolares.
- Disposiciones especiales para el profesorado que trabaja en zonas rurales o aisladas.

Once años más tarde, en 1977, elaboró la (2) "Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior" (OIT y UNESCO, 2019), donde identifica explícitamente algunas dimensiones que conforman, a su juicio, las condiciones laborales del profesorado:

- Ingreso en la profesión docente.
- Seguridad en el empleo.
- Evaluación.
- Disciplina y despido.
- Negociación de las condiciones de empleo.
- Sueldos, volumen de trabajo, prestaciones de la seguridad social, salud y seguridad.
- Permisos para estudios e investigaciones y vacantes anuales.

Además, otro aspecto relevante de esta recomendación es que dedica tres apartados específicos a reforzar la igualdad de trato y de oportunidades de las personas con diversidad funcional, de las mujeres y de los trabajadores a tiempo parcial en la enseñanza superior. Posteriormente, (3) Delors (1996), en el informe "La educación encierra un tesoro", propone cuatro recomendaciones de cara a mejorar las condiciones y la acción docente. Una de ellas es favorecer los intercambios del profesorado, pero también facilitar su inactividad laboral de forma temporal, puesto que ambas medidas permiten al cuerpo docente actualizarse. También insiste en la necesidad de brindar al profesorado de los medios oportunos para

desarrollar su labor. Finalmente, señala la importancia de incentivar el trabajo en equipo por parte de los claustros.

En esto último también incide su obra más reciente, (4) "Reimaginar juntos nuestros futuros – Un nuevo contrato social para la educación" (UNESCO, 2022b). Además, también aborda el desarrollo profesional y la necesidad de adoptar un compromiso por parte de todos los actores sociales para renovar la educación. Para terminar, este documento critica algunas condiciones laborales del profesorado y sugiere las siguientes medidas:

Tabla 1.1 *Condiciones laborales del profesorado: limitaciones y vías de intervención.*

Limitaciones en las condiciones laborales docentes	Vías de intervención
La profesión docente consta de un bajo reconocimiento social.	1. Integrar la perspectiva de género en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas docentes. 2. Captar y retener a los profesionales docentes más cualificados.
El profesorado dispone de un sistema de apoyos limitado.	3. Reforzar la cultura de colaboración entre el profesorado. 4. Fortalecer los sistemas de apoyos institucionales (ej. mentorías, años sabáticos de investigación…).
El cuerpo docente manifiesta una baja motivación y una elevada insatisfacción laboral.	5. Asegurar un equilibrio de la carga burocrática y pedagógica en la profesión docente. 6. Reducir el número de estudiantes en las aulas. 7. Asegurar la seguridad en las escuelas. 8. Revisar las formas de control y de presión a las que es sometido el cuerpo docente.

Fuente: Elaboración propia.

En nuestro caso centraremos el análisis en las políticas de atracción y retención de docentes.

4. MÉTODO

Una vez expuesto el marco teórico de la obra, es pertinente hacer lo propio con la metodología empleada en esta investigación. Para comenzar, el estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Concretamente, tomando como referencia a Medina-López et al. (2010) se ha realizado un Análisis Documental de las políticas elaboradas por la UNESCO en lo relativo a las condiciones laborales del profesorado. Una vez seleccionados los documentos, se ha llevado a cabo Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999) aplicado al campo educativo (Rodríguez Fernández, 2018). La elección de este aparato metodológico es coherente con el objetivo general de este trabajo, que consiste en identificar las posiciones explícitas que tiene UNESCO sobre el estado de la profesión docente y las principales líneas de trabajo que se deben abordar para mejorar la situación personal y profesional de los mismos, y se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el discurso de la UNESCO sobre las condiciones laborales del cuerpo docente en diferentes partes del mundo.

2. Identificar las principales propuestas de este organismo supranacional para favorecer la atracción, la contratación y la retención del profesorado a nivel mundial.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, se ha realizado una búsqueda documental en la Biblioteca Digital de la UNESCO para identificar aquellas políticas que hicieran referencia a nuestro objeto de estudio. Para guiar este proceso se emplearon las palabras "desarrollo profesional docente". Posteriormente, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión para seleccionar los documentos finales de análisis:

- Haber sido publicados entre los años 2019 y 2022.
- Ser elaborados por la UNESCO.
- Abordar específicamente las condiciones laborales del profesorado.

Como resultado, 27 documentos se ajustaron a dichos criterios, que, posteriormente, fueron analizados desde una perspectiva inductiva-deductiva.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan, en discusión con el marco teórico, las posiciones identificadas en los documentos analizados en esta investigación, en concreto con las prioridades de la UNESCO en materia de atracción, contratación y retención de docentes.

5.1. Contexto y política: dos velocidades en el discurso de la UNESCO

Tras la revisión de la literatura es palpable la presencia de una UNESCO a dos velocidades. Una velocidad está marcada por los países empobrecidos o en desarrollo; a través de las resoluciones de la Conferencia Anual de UNESCO de los años 2019 y 2020, se puede observar como la organización está centrada en los procesos formación, contratación y retención de docentes en países empobrecidos, una tarea que fundamentalmente corre a cargo de Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA), pues es en esta región donde las ratios son mucho más elevadas y los problemas de acceso y desarrollo profesional de los docentes son más acuciantes; así se demuestra en la Conferencia de 2019 donde la Conferencia General "reconoce la necesidad de responder a las necesidades de los estados

miembro de crear capacidades nacionales a fin de formar, retener y administrar a docentes de calidad" (p. 24).

Otra velocidad, está orientada a las necesidades de los países más desarrollados y se centra en los procesos de digitalización, a partir del informe del Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (ITIE) sobre el bienio 2018-2019 (40 C/REP/4), anima a los estados miembros al abordaje de iniciativas digitales como los Recursos Educativos Abiertos (REA). En este caso, UNESCO, tomando en cuenta la Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente aprobada conjuntamente por la OIT y la UNESCO (1966), en la cual se subraya que, en el marco de sus libertades académicas y profesionales, los docentes "deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza[,] así como en la selección de los manuales y [la] aplicación de los métodos pedagógicos" (OIT y UNESCO, 2019, p. 36), pone en marcha una Recomendación -que se recoge en el Anexo VI de las Resoluciones de la Conferencia General de 2019 (p. 211)- en la que se fija cinco objetivos: (1) desarrollar las capacidades de las partes interesadas en materia de creación, acceso, reutilización, adaptación y redistribución de REA; (2) elaborar políticas de apoyo; (3) promover REA inclusivos y equitativos de calidad; (4) fomentar la creación de modelos de sostenibilidad para los REA, y (5) facilitar la cooperación internacional. Esta preocupación por los procesos de digitalización de la labor docente es coherente con otras líneas de políticas educativas del organismo que tienen que ver con la formación inicial de los maestros (Espejo et al., 2022).

Por lo tanto, UNESCO adapta las prioridades de los países a sus necesidades y a sus capacidades, mostrando un especial interés por la formación y la atracción de talento como ejes imprescindibles de la calidad educativa y por la digitalización y el trabajo cooperativo cuando las bases formativas y de contratación están en parámetros aceptables. Si bien es cierto que UNESCO también tiene ejes de

trabajo prioritario sobre asuntos docentes que son transversales a las particularidades de los estados y que tienen que ver, por ejemplo, con cuestiones de género (UNESCO, 2016a, 2018, 2019a, 2020a, 2022a) o de inclusión (UNESCO, 2016b, 2019b, 2020b).

5.2. Literalidad de las propuestas sobre atracción, contratación y retención de docentes

Una vez hemos detectado el trabajo de la UNESCO a diferentes velocidades, es interesante analizar en profundidad cuáles son las prioridades de la organización en lo que a contratación y retención de docentes se refiere para los países más desarrollados. A este efecto, UNESCO publica en 2020 la Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes (UNESCO, 2020c) y dedica un capítulo a las dimensiones de estas políticas. Dentro de las dimensiones, el primer apartado se refiere a la Contratación y la Retención y a ellos nos referiremos a continuación.

Para UNESCO es necesaria una estrategia de contratación basada en:

> *a) necesidades actuales y estimadas; b) atraer y retener a los docentes; c) situación laboral de los docentes; d) obtención de licencias o certificación; e) equidad en la contratación de docentes; f) contratación de líderes escolares; y g) contratación de docentes en estados frágiles y situaciones de emergencia (p. 41).*

Además, propone que se actúe teniendo en cuenta una combinación de necesidades cuantitativas (un número suficiente para todas las aulas, centros educativos o grupos de enseñanza en todos los niveles educativos, sin olvidar la educación de primera infancia, áreas geográficas y materias), inquietudes cualitativas (todos los docentes deben estar bien cualificados, tener habilidades y un manejo eficaz del aula, siempre y cuando la capacidad

educativa y el presupuesto lo permitan) y necesidades actuales y estimadas (por ejemplo, el periodo de tiempo de un plan educativo y de la preparación docente y el ciclo de contratación). En estos elementos que señala UNESCO echamos en falta la toma en consideración de aspectos que también pueden ser determinantes para la contratación de docentes como la participación en la toma de decisiones, la autonomía del docente, la protección y el desarrollo de derechos laborales (sindicación) o la perspectiva de cooperación y tejido de redes horizontales entre docentes, centros e instituciones educativas.

En el caso de las estrategias de atracción y retención de docentes, UNESCO propone (p. 42):

> *- una contratación selectiva para asegurar que los futuros docentes o los profesores en formación seleccionados estén comprometidos, motivados y sean conscientes de la realidad de la enseñanza, más allá querer simplemente obtener una cualificación;*
>
> *- garantizar condiciones de empleo y trabajo lo suficientemente atractivas y propicias como para retener a los docentes;*
>
> *- proporcionar opciones reales de promoción profesional, vinculadas al Desarrollo Profesional Continuo y a un aumento de las responsabilidades con los incentivos apropiados;*
>
> *- definir un periodo mínimo de ejercicio como requisito para poder beneficiarse de formación docente financiado por el estado (de forma que los docentes que no ejerzan durante un número mínimo de años tras obtener su certificación estén obligados a reembolsar parte del coste de su formación).*

En este documento, la posición de UNESCO está respaldada por una serie de estudios que demuestran que el abandono y la falta de motivación de los docentes están estrechamente relacionados con factores como las condiciones de empleo y trabajo, la remuneración,

la proyección profesional, el apoyo administrativo a los docentes (por ejemplo, el pago de los salarios a su debido tiempo), los tamaños de las clases y las ratios, las condiciones de vida (en especial, vivienda y transporte) y el acceso a los servicios sanitarios (Bennell, 2004; Bennell y Akyeampong, 2007; Mulkeen, 2010; Mulkeen y Chen, 2008; VSO, 2002, 2008). Sin embargo, las propuestas concretas de UNESCO se alejan de las que emanan de esos estudios. Para UNESCO hay dos políticas docentes que pueden ayudar a mitigar los problemas que actualmente existen en atracción, contratación y retención de talento: el retorno de docentes que se fueron y los docentes por contrato. El retorno se centra docentes que cambiaron de profesión o educadoras que pasaron por la maternidad y abandonaron la docencia, eso sí, matiza el documento, estos retornos "deben estructurarse como parte de las políticas de recursos humanos educativos y deben venir de la mano de una capacitación actualizada y un desarrollo profesional continuo, además de cursos de iniciación y de cualquier otro apoyo profesional apropiado" (p. 43). Por su parte, los docentes por contrato son una política que responde a un modelo laboral basado en la precariedad, aunque, según reza la Guía, en zonas donde se ha desarrollado esta política se ha complementado con otra de absorción de estos perfiles en los cuerpos de funcionarios. Pero esta segunda parte no se baraja como necesaria de la primera, así que… se buscan más docentes menos formados y más "baratos". Se justifica su cercanía a las comunidades sin explicar que esa cercanía sería la misma si fuesen funcionarios y pudieran elegir destino (o baremar la cercanía de vivienda al centro como un criterio de puntuación). En países de renta media y alta se han implementado estas políticas con una particularidad, y es que se contratan directamente cuando egresan del sistema universitario, para trabajar en zonas rurales o entornos desfavorecidos… situación que suma a la precariedad laboral el escaso reconocimiento de la labor docente, pues a esos entornos tendrían que ir los docentes más experimentados.

Además de estos dos temas que son centrales para nuestro estudio, la guía aborda otras cuestiones que pueden estar relacionadas como la formación universitaria, las políticas de equidad (de colectivos vulnerables) y la contratación de líderes escolares, aspectos sobre los que no ahondaremos por espacio, pero que suscitan algunas dudas y preguntas, por ejemplo, si no sería más apropiado que esos líderes escolares en vez de contratarlos surgieran dentro de las comunidades.

Tras la Guía de Políticas Docentes, el siguiente documento que se detiene en analizar las cuestiones docentes Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2022b) un informe resultado del trabajo colectivo de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, creada por la UNESCO en 2019. En él se defiende la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, es decir, "explorar cómo las formas establecidas de pensar en educación, conocimiento y aprendizaje nos impiden abrir nuevos caminos y avanzar hacia el futuro que deseamos" (p. 11). Pues bien, en el capítulo dedicado a los docentes se subraya la importancia del trabajo transformador de los docentes y se recomienda que la enseñanza se profesionalice aún más como un esfuerzo de colaboración. En este esfuerzo de reimaginar los futuros de la educación, el informe plantea un rol del docente que le sitúe "en el centro y su profesión debe revalorizarse y repensarse como un esfuerzo colaborativo que genere nuevos conocimientos para lograr la transformación de la educación y la sociedad" (p. 84) y para ello "necesitan libertad, preparación adecuada, recursos didácticos y apoyo para adaptarse, construir, diseñar y crear las mejores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos" (p. 87).

En relación con la atracción, el informe es sensible con la situación deficitaria de cuerpos docentes debido al aumento de la demanda,

> *cada vez más, las presiones, los riesgos y las dificultades de la enseñanza superan el interés y la disposición de quienes desean enseñar, lo que se traduce en un importante descenso de quienes acceden a la profesión. Al mismo tiempo, la demanda sigue aumentando (…) Si no se introducen cambios significativos, será difícil atraer al número de profesores motivados necesarios para cubrir la escasez de profesorado. Este será un tema urgente para las políticas públicas y para la sociedad en general (p. 89)*

En estrecha relación con la atracción se encuentra la retención. Para esto UNESCO considera que hacen falta políticas que consigan mantener a los docentes más cualificados dentro del sistema, y defiende que para ello es necesario "rediseñar el papel de los docentes para que la colaboración entre los equipos, apoyada por la experiencia, los recursos y la infraestructura necesarios, permita el éxito profesional" (p. 90). Hay otros tres elementos importantes para la atracción y la retención para UNESCO que son el desarrollo profesional, las condiciones laborales y la participación en la toma de decisiones. UNESCO apuesta por un desarrollo profesional progresivo desde unas primeras fases formativas y supervisadas a un desarrollo integrado en la práctica; esta perspectiva exige continuidad y mantenimiento en el tiempo, "los programas más eficaces se extienden a lo largo de periodos relativamente largos, se basan, (…), en la escuela, se integran en la experiencia, y ofrecen repetidas oportunidades para aplicar lo aprendido y desarrollar los conocimientos pedagógicos y conceptuales" (p. 92). En cuanto a las condiciones laborales, UNESCO señala que es necesario mejorarlas "no solo mediante la retribución económica, sino también reduciendo el tamaño de las clases, mejorando la seguridad escolar, reforzando el reconocimiento y la legitimidad profesional, aumentando el apoyo institucional y fomentando la cultura de colaboración" (p. 92), para ello es necesario aumentar su autonomía y apostar por formas de responsabilidad alejadas del excesivo gerencialismo y corporativismo actual "que socava su trabajo en lugar de apoyarlo" (p. 93). Por último, es necesario que los docentes

tengan la oportunidad de "proyectar su voz y conocimiento en un ámbito social y político más amplio" (p. 95); porque, según UNESCO, la profesión docente supera las limitaciones del aula y el centro, se extiende al ámbito público y a la construcción del bien común, por eso "es especialmente importante que los profesores participen en la definición de las políticas públicas" (p. 95).

En definitiva, la posición de UNESCO ha ido cambiando desde una visión del profesionalismo más cercana a la gestión hacia una mayor preocupación por el empoderamiento profesional del docente (Monarca, 2017). Es decir, ha pasado de entender la profesión docente como una dimensión más del sistema que debe ser regulada y ocupar su lugar dentro de un engranaje predeterminado, sin alterar las posiciones jerárquicas de poder dentro del mismo, a una visión de la profesión docente más emancipadora de esas estructuras que aleje al docente del tutelaje administrativo y abogue por una mayor autonomía, trabajo en equipo y condiciones laborales mejoradas.

5. CONCLUSIONES

Tal como se ha explicado, el objetivo del estudio aquí presentado fue el de identificar las posiciones explícitas que tiene UNESCO sobre el estado de la profesión docente y las principales líneas de trabajo que se deben abordar para mejorar la situación personal y profesional de los mismos. En este sentido, tal como se puede comprobar en los apartados anteriores, de manera general, se ha podido constatar cierto acompasamiento entre las evidencias científicas y las propuestas del organismo. Si, como señalamos en la introducción, en las décadas de los 60 y los 70, UNESCO priorizaba cuestiones laborales relacionadas con la evaluación, la disciplina, los salarios y la salud, en los documentos más recientes, sin olvidarse del salario y las condiciones de seguridad y salud, pasa a preocuparse por la formación -inicial y permanente-, el acompañamiento en la inducción, la autonomía y el trabajo colaborativo. Esta evolución en

las prioridades políticas de UNESCO se relaciona con los aportes científicos que aportan investigaciones actuales, como los que hemos señalado en el apartado introductorio (Darling-Hammond, 2017; Popova et al., 2021; Thompson, 2021). Por otra parte, el discurso sobre los docentes que proyecta UNESCO a partir de su último informe (UNESCO, 2022b), choca con el que había mantenido en informes inmediatamente precedentes. Aunque este es un análisis que excede el objetivo de este capítulo, sí es esperanzador para la profesión docente que informes internacionales del alcance de Reimaginar, recojan las reivindicaciones que tradicionalmente vienen reclamando la comunidad educativa (ej. profesorado, investigadores, sindicatos…) como los bajos salarios, el empeoramiento de condiciones o la falta de participación en la formulación de políticas. Solo a través del reconocimiento de estos problemas, los estados serán capaces de diseñar unas políticas que logren mejorar el atractivo de la profesión. Que lo recoja UNESCO es un paso importante, pero no suficiente.

En definitiva, UNESCO presenta un escenario donde la profesión docente necesita de una intervención determinante en sus condiciones laborales y profesionales, especialmente en materia de atracción y retención de docentes. Si los estados no son capaces de seducir a las futuras generaciones hacia la profesión docente, no serán capaces de mejorar la calidad de sus sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya Nieto, D. y Suárez Riveiro, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, *344*, 217-243.https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68987/00820083000043.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bennell, P. y Akyeampong, K. (2004). *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. Knowledge and Skills for Development.* Eldis. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf

Bray, M. (2021). *Shadow Education in Africa. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. https://akjournals.com/view/journals/063/11/4/article-p491.xml

Consejo de Ministros de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 13 de julio de 2018 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2018 de Suecia y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Convergencia de 2018 de Suecia (2018/C 320/26). Diario Oficial, serie C, número 320/116 de 10 de septiembre de 2018.

Consejo de Ministros de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 13 de julio de 2018 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2018 de Bélgica y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2018 de Bélgica. (2018/C 320/01). Diario Oficial, serie C, número 320/1, de 10 de septiembre de 2018.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education, 40*, 1–19. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Doctors, S., Jambane, S., Marsh, R. y Ngomane, J. (2008). *Listening to Teachers: the Motivation and Morale of Education Workers*

in Mozambique. Servicio de Voluntariado en el Extranjero. http://www.vsointernational.org/Images/listening-to-teachers-mozambique_en_tcm76-22696.pdf

Espejo, B., Lázaro, L. y Álvarez - López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research, 11*, 1, 15 - 30. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812

Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal, 9*(3), 396-406.

Limaymanta, C. H. y Turpo-Gebera, O. (2021). Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación, 21*(1), 116-140. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000100116&script=sci_arttext

Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. https://bit.ly/35ElE4M

McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

Medina-López, C., Marín-García, J. A. y Alfalla Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía. *Working Papers on Operations Management, 1*(2), 13-30. https://polipapers.upv.es/indexphp/WPOM/article/view/786

Méndez Santos, M. C., Gallardo, M. H. y Pano Alamán, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesores de E/LE, 16*, 175-207.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702020

Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca, y B. Thoilliez, (Coords.*), La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Banco Mundial. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13545

Mulkeen, A. y Chen, D. (2008). *Teachers for Rural Schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda.* Banco Mundial. http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1212165766431/ED_Teachers_rural_schools_L_M_M_T_U.pdf

Neubauer, A. (2021). *Educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: Análisis desde el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/700910

OIT y UNESCO. (2019). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del*

personal docente de enseñanza superior (1997). Con un prólogo y un guía del usuario revisados, 2016. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf

OIT y UNESCO. (2019). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). Con un prólogo y un guía del usuario revisados, 2016. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf

Popova, A., Evans D. K., Breeding, M. E. y Arancibia, V. (2021). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer, 37*(1), 107–136. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006

Rodríguez Fernández, J. R. (2018). *El análisis político del discurso: apropiaciones en educación*. Barcelona, Octaedro.

Servicio de Voluntariado en el Extranjero. (2002). *What Makes Teachers Tick? A Policy Research Report on Teachers' Motivation in Developing Countries.* Servicio de Voluntariado en el Extranjero. http://www.vsointernational.org/images/What_Makes_Teachers_Tick_tcm76-21000.pdf

Stromquist, N. P. (2018). *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2018. Investigaciones Internacional de la educación.* https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193293/Situaci%C3%B3n.pdf?sequence=1

Thompson, G. (2021). *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021.* Investigaciones Internacional de la

educación. https://eprints.qut.edu.au/226488/1/66c6caabf9ffd04c8567987fe7c7f3b2000063.pdf

UNESCO. (1945). *Carta de San Francisco*. https://www.defensa.gob.es/Galerias/defensadocs/carta-ONU-1945.pdf

UNESCO. (2016a). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.

UNESCO. (2016b). *La educación al servicio de los pueblos y el plantea: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.

UNESCO. (2018). *Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación.* UNESCO.

UNESCO. (2019a). *Construyendo puentes para la igualdad de género.* UNESCO.

UNESCO. (2019b). *Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros.* UNESCO.

UNESCO. (2020a). *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación.* UNESCO.

UNESCO. (2020b). *Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción.* UNESCO.

UNESCO. (2020c). *Guía para el desarrollo de políticas docentes.* UNESCO.

UNESCO. (2022a). *Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados.* UNESCO.

UNESCO. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Valle López, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa.* Ministerio de Educación y Ciencia.

Valle López, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 7-30.

Van Dijk, T. A. (1999) El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36. Recuperado de: http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf

ANEXOS DOCUMENTALES

UNESCO. (2019). *Actas de la Conferencia General. 40ª reunión. París, 12 - 27 de noviembre de 2019. Volumen 1. Resoluciones.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372579_spa

UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Construyendo puentes para la igualdad de género.* https://es.unesco.org/gem-report/node/2829

UNESCO. (2019). *Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros.* https://es.unesco.org/gem-report/node/1878

UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226

UNESCO. (2020). *Compendio de Datos sobre el ODS 4 Compendio de Datos sobre el ODS 4 Cómo producir y utilizar los indicadores globales y temáticos sobre educación.* https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/compendio-de-datos-sobre-el-ods-4

UNESCO. (2020). *Documento de apoyo a la formulación de una política intersectorial de cultura de paz y educación para la ciudadanía y su validación con expertos nacionales e internacionales Componente de Fortalecimiento al Programa*

Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y construcción de escuelas como territorios de Paz. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380530

UNESCO. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.* https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470

UNESCO. (2020). *Informe provisional sobre la elaboración de una clasificación internacional normalizada de los programas de formación de docentes (CINE-T). Consejo Ejecutivo 210 EX/8.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374515_spa?posInSet=2&queryId=fe0eaaec-d73b-488e-b9bb-cda7afc56d22

UNESCO. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública Comisión internacional sobre Los futuros de la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

UNESCO. (2020). *Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación La educación después de la COVID-19 Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_spa

UNESCO. (2021). *Hacia un marco de clasificación mundial para el diálogo sobre políticas relativas a los docentes – elaboración de una clasificación internacional normalizada de los*

programas de formación de docentes (CINE-T). Conferencia General 41 C. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377718_spa

UNESCO. (2021). *Informe del Comité de Convenciones y Recomendaciones. Consejo Ejecutivo 212 EX/52.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379406_spa

UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación Avances recientes. Marzo de 2021.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en

UNESCO. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183

UNESCO. (2021). *ODS 4-educación 2030 coordinación y apoyo en los planos mundial y regional. Consejo Ejecutivo 211 EX/6.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375661_spa

UNESCO. (2021). *ODS 4-educación 2030 coordinación y apoyo en los planos mundial y regional. Consejo Ejecutivo 212 EX/6.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378716_spa

UNESCO. (2022). *Claves constitucionales n. o 4 Derecho a la educación: principios fundamentales Minutas de trabajo para la discusión constitucional.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380487

UNESCO. (2022). Curriculum on the move. UNESCO-IBE. Notas temáticas n°9. sobre la disrupción en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382283_spa

UNESCO. (2022). *De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación. Perspectivas y reflexiones de la 4.º Encuesta sobre las Respuestas Nacionales en Materia de*

Educación ante el Cierre de las Escuelas por COVID-19. https://www.unicef.org/media/127751/file/From%20Learning%20Recovery%20to%20Education%20Transformation.pdf

UNESCO. (2022). *Día Mundial de los Docentes 2022 La transformación de la educación comienza con las y los docentes Nota conceptual.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150_spa

UNESCO. (2022). *Establecimiento de compromisos puntos de referencia nacionales del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 para la transformación de la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382970

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género. Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde?.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?posInSet=8&queryId=N-EXPLORE-faa0e23b-9578-4650-8c56-8da7c4b92236

UNESCO. (2022). *Transformar la educación para el futuro.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa

Capítulo 2

La profesionalización docente según la OCDE: retos, oportunidades y lecciones aprendidas[1]

Daria Mottareale Calvanese
Universidad Internacional de la Rioja

Amaya Puertas Yáñez
Universidad Autónoma de Madrid

José-Luis Parejo
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En 2020 la pandemia de la COVID19, más allá de la crisis sanitaria con repercusiones en múltiples ámbitos laboral, social y económico, supuso un reto imprevisto y de grandes dimensiones

[1] 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.

para el ámbito educativo, con el cierre de escuelas y el confinamiento como principales factores, aunque no los únicos. La situación sobrevenida, con claras y graves consecuencias para la calidad y la inclusión educativas, supuso también un cambio urgente de prioridades para las administraciones educativas y sus políticas, así como el fomento de acciones de formación inicial y permanente del profesorado, con retos y oportunidades emergentes, fruto estas últimas de las iniciativas e innovaciones adoptadas durante la pandemia. En este escenario, donde la urgencia marcó las decisiones educativas a nivel nacional, regional y local, los análisis y propuestas de organizaciones supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), son imprescindibles para dar respuestas eficaces en el medio y largo plazo e integrar en la formación para la profesión docente aquellos aspectos que, si bien ya formaban parte de los informes y las propuestas publicados, se han vuelto indispensables para el nuevo escenario social y educativo.

Durante el primer año de la pandemia, 1500 millones de estudiantes en 188 países y economías sufrieron los efectos del confinamiento urgente, y la posterior incorporación irregular a las aulas, lo que impactó en términos generales de manera en su aprendizaje (OCDE, 2021). Esta situación tuvo también un fuerte impacto en los docentes, afectando a cuestiones como la organización académica, los recursos necesarios para dar respuesta a las nuevas necesidades y dificultades, así como la apremiante digitalización de la educación (OCDE, 2022). En el escenario actual, que ha sufrido los efectos globales y duraderos de la pandemia, se han intensificado algunas características previas a la misma, como los entornos rápidamente cambiantes (Lawrence, 2013), y aquellas denominadas VUCA, en sus siglas inglesas (Horney et al., 2010): la Volatilidad (la velocidad y la magnitud del cambio), la Incertidumbre (falta de previsibilidad en relación con los problemas y eventos), la Complejidad (entre los problemas y los factores

externos) y la Ambigüedad (en relación con la realidad y el significado de las condiciones).

Desde la OCDE, organismo que desempeña un papel preponderante especialmente en los países en desarrollo, y cada vez más en el resto del mundo (Lingard y Rizvi, 2020), la respuesta a estos cambios y esta nueva realidad se ha articulado, fundamentalmente, en torno a los retos, oportunidades y lecciones aprendidas (OCDE, 2022) que se derivan de ella y que, en el ámbito de la formación del profesorado, por las circunstancias anteriormente descritas, se ha dirigido principalmente y, en un primer momento, a la formación continua de los docentes en los ámbitos escolar y universitario, incorporando cuestiones relativas a la formación inicial. En fechas cercanas previas a la pandemia, la OCDE realizó diferentes publicaciones relacionadas con la formación del profesorado, tanto la inicial como permanente (OCDE, 2019), con análisis, diagnósticos y recomendaciones que han sido actualizados en algunos casos, y confirmados en otros, adquiriendo una relevancia especial en el momento presente.

En 2019, la OCDE publicó el informe Flying Start, centrado en la mejora de la formación inicial de los docentes, que presentaba cuatro desafíos comunes para el diseño de políticas en torno ella. El primero es un desafío de carácter global: el diseño y la implementación de políticas basadas en evidencias. Los otros tres son más concretos, relacionados con la atracción, selección, certificación y contratación de los profesores, así como la actualización regular de los contenidos de la formación inicial, garantizando oportunidades de aprendizaje de calidad. El último reto pretende facilitar una transición fluida entre la formación inicial y la práctica profesional, con sistemas de apoyo de un aprendizaje profesional a lo largo de la carrera. Sin duda, todos ellos deben ser revisados y actualizados tras la experiencia vivida con la pandemia, cobrando especial relevancia la actualización de los contenidos de la

formación tanto inicial como continua, de manera coherente con los rápidos y profundos cambios ocurridos (Valle y Matarranz, 2019).

Algunos de los problemas relacionados con la formación del profesorado se describen por Monarca (2017) como la "debilidad de la formación inicial, cuerpo de profesores universitarios con escasa producción investigadora, cuerpo de profesores universitarios sin vinculación con la práctica educativa, escaso impacto de la formación inicial en la práctica educativa de las escuelas" (p. 44). Por tanto, conceptos como la profesión y la profesionalización aplicados al ámbito de la docencia se convierten en elementos clave a la hora de determinar el papel que los docentes tienen que desempeñar en este nuevo escenario educativo, marcado por la pandemia, entre otros.

Finalmente, en este trabajo se buscará delinear un perfil profesional docente que, según plantea la OCDE, permitirá a los docentes capacitarse para seguir el ritmo de estos cambios y utilizar las transformaciones educativas para innovar en la enseñanza. Para ello, se analizarán, por un lado, los conceptos de profesión y profesionalización y cómo se aplican a la labor docente; por otro lado, se revisará el tipo de conocimiento que plantea la OCDE para la formación inicial y continua del profesorado para su desempeño profesional; por último, se trazará un perfil de lo que sería el profesional docente actual a la luz de las recomendaciones de la OCDE.

2. LA PROFESIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

En el último siglo, el término "profesión" se ha extendido para abarcar una amplia gama de ocupaciones. Según la definición de la *Blackwell Encyclopedia of Sociology* de las profesiones, estas últimas se distinguen de otras ocupaciones por la formación, los

privilegios económicos y el alto grado de control de su labor por parte de los profesionales (Macdonald, 2007). Sin embargo, las características que definen las profesiones están en constante evolución (Abadi et al., 2020). Por tanto, definir términos como profesión o profesionalismo se ha convertido en un ejercicio complejo (Mezza, 2022). Diferenciar una ocupación de una profesión depende del concepto de profesionalismo. Autores como Freidosn (2001) definen el profesionalismo como la capacidad de los trabajadores con conocimientos especializados para prestar servicios importantes a la sociedad, pudiendo estos organizar y controlar su propio trabajo, es decir, sin directrices por parte de la dirección ni la influencia del libre mercado. Sin embargo, debido a los cambios en los contextos institucionales y laborales de las sociedades postindustriales (Choroszewicz y Adams, 2019), la normalización y el control directivo han limitado la autonomía y la autoridad de estas profesiones (Adams y Livingstone, 2020), rompiendo la confianza entre los profesionales y la sociedad (Evetts, 2009; 2013). Noordegraaf (2020) habla de la necesidad de reconfigurar la profesionalidad introduciendo un nuevo concepto de profesionalismo, el "profesionalismo conectado" (en inglés, *connective professionalism*), en donde las identidades y las acciones de los profesionales pueden convertirse en "híbridas", "organizadas" y/o "conectadas", generando una versión del profesionalismo más interdependiente, centrada en los procesos y en red (Noordegraaf, 2020).

En el ámbito de la profesión docente, si los profesionales tienen un alto grado de control sobre su entorno laboral, un gran prestigio y/o una remuneración relativamente alta en comparación con los no profesionales, la docencia se clasificaría como una "semiprofesión" (Ingersoll y Collins, 2018). Para que la profesión docente alcance el mismo prestigio que profesiones más tradicionales como la medicina o el derecho sería necesario mejorar las condiciones de trabajo de los profesores. Cuestiones como el salario o las condiciones

laborales, por ejemplo, son tan importantes en el ámbito de la educación, que influyen en la decisión de los profesores no solo de incorporarse a la profesión, sino también de permanecer en ella (OCDE, 2019, p. 131). La Encuesta TALIS del año 2018 (OCDE, 2019) define la docencia como "una profesión sustentada en cinco pilares que incluye elementos como son los conocimientos, las competencias, las normas de trabajo y la colaboración entre profesores, así como cuestiones inherentes al prestigio del trabajo, la responsabilidad y la autonomía de los docentes" (p. 26) (Tabla 2.1).

Tabla 2.1. *Pilares de la profesionalización docente según TALIS (2018)*

Pilares de la profesionalización docente	**Descripción de los ítems**
La base de los conocimientos y las competencias	Conocimientos compartidos y especializados que se plasma a través de las normas de acceso a la profesión, la formación previa al servicio y el desarrollo profesional en el servicio de la docencia.
Las oportunidades profesionales y las normas de trabajo aplicables a la docencia	Los acuerdos contractuales que ofrecen seguridad y flexibilidad, las estructuras de remuneración competitivas acordes con las referencias profesionales, los sistemas y/o mecanismos de evaluación y las posibilidades de progresión profesional.
La regulación entre iguales y la cultura de colaboración	Comunidades profesionales autorreguladas y colegiadas que ofrecen oportunidades de colaboración y retroalimentación entre iguales para reforzar las prácticas profesionales y la identidad colectiva de la profesión.
La responsabilidad y la autonomía	Grado de liderazgo del que disfrutan los profesores y los directores de los centros escolares en su trabajo diario para tomar decisiones, aplicar un juicio experto e informar sobre el desarrollo de políticas a todos los niveles del sistema, de modo que pueda florecer la profesionalidad.
El prestigio y la posición de la profesión	Las normas éticas que se esperan de los trabajadores profesionales, la realización intelectual y profesional del trabajo, así como su valor social percibido y su posición en relación con otras ocupaciones profesionales.

Fuente: OCDE (2019).

Para alcanzar los conocimientos necesarios para desarrollar su labor, los docentes necesitan formarse. Sin embargo, durante casi doscientos años, los responsables de la enseñanza en las escuelas no estuvieron sujetos a ningún tipo de preparación ni a ninguna formación específica. De hecho, quienes accedían a la profesión docente solían tener cualificaciones variadas, y la ocupación no estaba regulada (Lortie, 1975). Esta falta de una base de conocimientos específicos de la profesión, así como la ausencia de una formación didáctica especializada ha determinado el menor prestigio de la profesión docente convirtiendo la enseñanza en una semiprofesión. Para Hoyle (2021), por ejemplo, la especialización estaría vinculada a un estatus profesional más elevado y esto explicaría por qué los profesores de Secundaria, especializados en los contenidos que enseñan, tienen un estatus más alto que los de Primaria, más generalistas.

El tipo de conocimientos que adquieren los docentes también influye en la calidad de su labor. Según datos del informe TALIS de 2018 (2019), entre los países de la OCDE, el 79% de los profesores completaron un programa de educación y/o capacitación formal que incluyó contenido, didáctica y práctica en el aula en algunas o todas las materias que enseñan. Siempre, según este mismo informe, recibir formación previa y/o formación en un área determinada se asocia con un mayor nivel de autoeficacia percibido por los docentes en la labor en el aula. De ahí la necesidad de profundizar en el tipo de conocimientos que adquieren los docentes en su formación inicial y continua de cara a prepararlos para desenvolverse con soltura en el aula.

3. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO Y EL CONOCIMIENTO - ACCIÓN

La enseñanza es una tarea compleja que solo domina una mano de obra cualificada dado que, en el complejo panorama de las profesiones, la docencia ocupa una posición única (Révai, 2020). Los profesores tienen que realizar múltiples tareas de manera simultánea como supervisar la clase, proporcionar retroalimentación, tanto individuales como grupales, controlar a los estudiantes disruptivos o ruidosos durante el trabajo en equipo, entre otros. Por ello, necesitan recurrir a varios tipos de conocimientos, como aquéllos relacionados con el contenido (de la materia que van a impartir) y los didácticos (para crear entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces para los estudiantes) (Ulferts, 2021). Para definir estos conocimientos y sus características, Shulman, a finales de los años 80, elaboró un modelo en el que además del conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico o pedagógico, traducido literalmente del inglés *Pedagogical Knowledge*, propone el *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) como Conocimiento Pedagógico del Contenido, que representa la combinación de contenido y didáctica en una comprensión de cómo se organizan determinados temas, problemas y/o cuestiones para la enseñanza en el aula. El PCK daría cuenta de los contenidos relacionados con tres campos más amplios que son: el conocimiento del plan de estudios, el conocimiento de los alumnos y el conocimiento de los contextos educativos (König y Kramer, 2016). Este último abarca desde la comprensión de los contextos de enseñanza y la dinámica social de las clases, hasta una comprensión más amplia de la gobernanza y la financiación de los centros educativos (Shulman, 1987). Los profesores, a través la formación y la experiencia práctica, aplican estos conocimientos en función de la situación didáctica con la que se enfrentan.

Sin embargo, aunque la formación inicial sirve para garantizar que los nuevos docentes hayan adquirido estos conocimientos, sean capaces de aplicarlos y estén capacitados para su trabajo, este tipo de preparación por sí sola no puede prepararlos para los retos a los que se enfrentarán durante su carrera (Boeskens et al., 2020). Durante mucho tiempo, se daba por sentado que los futuros docentes aprendían los contenidos necesarios, y que la formación inicial les preparaba adecuadamente para desempeñar su labor de manera eficaz. Estos supuestos se han visto cuestionados dado que con demasiada frecuencia los programas de formación del profesorado se aferran a una visión anticuada e históricamente errónea de este tipo de formación, en contradicción con una sociedad transformada por el cambio económico, demográfico, tecnológico y global (Levine, 2006).

Los profesores expertos no son simplemente poseedores de profundos conocimientos profesionales, sino que han de saber aplicarlos adecuadamente en diferentes contextos y situaciones didácticas (Guerriero, 2017; Ulferts, 2021). Sin embargo, la selección de las teorías pedagógicas, los conceptos y los enfoques didácticos más pertinentes y eficaces en una determinada situación en el aula requiere de conocimientos teórico-científicos basados en la práctica. El conocimiento basado en la práctica se refiere a saber cómo y cuándo aplicar un tipo de conocimiento (por ejemplo, una estrategia didáctica concreta) en un contexto determinado. Para Hoyle (2021), la profesión docente no ha podido mejorar su estatus debido a la incierta relación que existe entre la teoría educativa y didáctica, la práctica didáctica y los resultados del aprendizaje, señalando la frecuencia con la que los propios profesores critican la teoría educativa, considerándola como irrelevante para su práctica cotidiana en el aula. En este contexto, Guerriero y Deligiannidi proponen fomentar un mayor uso de la práctica basada en la ciencia (2017), como una posible forma de mejorar la base de conocimientos didácticos de los profesores, aumentando así su profesionalidad.

Para ello, es necesario fortalecer el vínculo entre la investigación educativa y la práctica profesional de los docentes. Esta práctica que se denomina conocimiento-acción (Levin, 2011; 2013), e implica que la producción de conocimientos tiene que ver con el modo en que se produce la investigación educativa, el tipo de investigación que puede mejorar la práctica profesional, la forma en que se utiliza en la producción del conocimiento de la investigación (Malin y Brown, 2019). En este contexto, el fortalecimiento del vínculo entre la investigación y la práctica, que tiene el potencial de aumentar la calidad de la práctica docente y, por ende, de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, figuraría desde hace tiempo en el orden del día (Levin, 2011).

3.1. La formación inicial y continua del profesorado propuesta

La formación de los docentes no es estática y tanto la naturaleza de los conocimientos didácticos de los profesores, así como la incorporación de nuevos conocimientos a la profesión, se han convertido en una cuestión especialmente relevante para los responsables políticos. Para ello, la OCDE plantea una serie de recomendaciones para ayudar a los países a formular sus políticas sobre la formación inicial y continua de los profesores. Una de las principales recomendaciones es el uso por parte de los sistemas educativos de los marcos de cualificaciones y los estándares profesionales (OCDE, 2019), para saber qué se espera de los docentes y cómo pueden mejorar su labor en las diferentes etapas de su carrera profesional.

Guerrero (2017) afirma que los marcos de cualificaciones pueden ayudar a clarificar las cualificaciones formales específicas que un profesor puede recibir dentro de un sistema educativo concreto. Esta autora, para explicar cómo estos marcos influyen en la carrera profesional de un docente, elabora el “muro del

conocimiento" en donde identifica una posible interacción entre un marco de cualificaciones (un título de formación inicial del profesorado en un nivel educativo, por ejemplo, de grado) y las normas profesionales (por ejemplo, de selección de formación del profesorado). Esta interacción, en un país hipotético, ilustraría una etapa concreta de la carrera de un profesor y permitirá obtener información sobre lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer en determinadas áreas pedagógicas, así como para ingresar y progresar en la carrera docente.

Para ello, y para permitir a los docentes disponer de los conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor, surge la necesidad, tanto de garantizar una cobertura suficiente de los contenidos didácticos, así como incorporar los nuevos hallazgos y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación inicial y en el aprendizaje profesional continuo de los docentes (Boeskens et al., 2020). Algunas áreas, como la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe, por ejemplo, siguen siendo infrarrepresentadas a pesar de la voluntad por parte de los docentes de profundizar estas cuestiones (Donitsa-Schmidt y Topaz, 2018). Según el informe TALIS 2018, tan solo un 34,8 % de los profesores de primer ciclo de secundaria admite de estar preparado para la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe (OCDE, 2019).

Otro obstáculo para la formación docente identificado por TALIS 2018 sería la "brecha teoría-práctica" (Paniagua y Sánchez-Martí, 2018) generada a partir de la incapacidad por parte de los docentes de aplicar el conocimiento científico y las pruebas de investigación al contexto del aula. Los profesores luchan por utilizar las teorías, los principios y los enfoques de enseñanza y aprendizaje adquiridos durante la formación. Sin embargo, en muchas ocasiones pierden de vista los fines de la enseñanza y son incapaces aplicar estos conocimientos en el aula (Kennedy, 2015). En este contexto, la OCDE (2021) realiza varias propuestas para fomentar la profesionalidad de los docentes como: incluir en la formación inicial

oportunidades para que el profesorado pueda tener contacto con la práctica; experimentar y probar sus conocimientos en el aula; tutorizar la incorporación de los profesores noveles a la escuela y permitir que la formación que reciban responda a sus necesidades y nivel de conocimientos y competencias; facilitar formación y recursos digitales de alta calidad, así como de pedagogía general; fomentar la indagación sistemática, la práctica reflexiva y el compromiso con la investigación, reforzando las relaciones entre las instituciones de investigación y las escuelas; mejorar la profesionalidad de todas las personas relacionadas con la formación del profesorado; y garantizar la formación pedagógica de los docentes que acceden a la profesión a través de vías alternativas. Finalmente, los profesores necesitan apoyo para desarrollar y perfeccionar su capacidad de aplicar los conocimientos en diversas situaciones y contextos didácticos y los sistemas educativos deben ayudar a los profesores a adquirir y actualizar sus conocimientos didácticos (Gomendio, 2017).

4. LA PANDEMIA DE COVID-19: RETOS, OPORTUNIDADES Y LECCIONES PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

La pandemia de COVID-19 ha demostrado lo importante que es la garantía de una base de conocimientos sólida y actualizada, para una toma de decisiones autónoma, adaptativa y flexible (OCDE, 2022), capaz de hacer frente al cambio constante y la incertidumbre. En consecuencia, los sistemas educativos deben ofrecer a los docentes un aprendizaje efectivo, tanto en su formación inicial como permanente, facilitando el aprendizaje y la reflexión continua, tanto de forma individual como conjunta, en su ejercicio profesional.

Entre las nuevas competencias que necesitan los docentes, destaca el saber cómo participar de manera positiva y productiva en las diversas modalidades de aprendizaje a distancia (OCDE, 2022),

lo que llevará, sin duda, a revisar los currículos de la formación inicial del profesorado, teniendo en cuenta que, según las encuestas de TALIS 2018, realizado un par de años antes de la pandemia: el porcentaje de nuevos docentes que habían tenido acceso a formación en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su preparación inicial apenas llegaba al 60% de media (OCDE, 2019). Por otro lado, el mismo estudio muestra como alrededor del 53% de los docentes en activo, permitían a sus estudiantes utilizar las TIC para sus trabajos o proyectos escolares. Ligada claramente con esta situación previa, una de las lecciones aprendidas en la pandemia (OCDE, 2022) es la necesidad de estrategias y acciones urgentes de desarrollo docente que fomenten habilidades pedagógicas digitales sólidas. La COVID-19 ha dejado en las escuelas modelos de aprendizaje híbridos, que todavía necesitan un desarrollo sólido para las diferentes edades y contextos. Por otro lado, el uso de las TIC para el aprendizaje que actualmente realizan los docentes es claramente superior y sus habilidades técnicas han aumentado de manera significativa, en gran parte debido a la mejora en la capacitación en el uso de herramientas digitales, a la inversión en equipamiento TIC y a las plataformas de aprendizaje digital en los que han invertido los sistemas educativos (Schleicher, 2020).

Otra de las claves para afrontar con éxito el nuevo contexto está relaciona con la colaboración entre el profesorado. Si antes de la pandemia, los datos que la OCDE ofrecía a través del estudio TALIS 2018 mostraban que solo el 47% de los docentes de educación secundaria colaboraban de manera regular con sus colegas, intercambiando recursos didácticos o dándose retroalimentación sobre el trabajo docente (OCDE, 2019), bajando este porcentaje hasta menos del 15% en el caso de las formas más profundas de colaboración, como la enseñanza conjunta o el aprendizaje profesional colaborativo. En la actualidad, la colaboración ha aumentado su relevancia e importancia, siendo una necesidad a la hora de poder dar una respuesta eficaz y rápida a los cambios y retos

que se plantean, ya que está ligada a una mayor satisfacción profesional, la autoeficiencia y el uso de prácticas innovadoras (OCDE, 2019). La pandemia de COVID-19 ha demostrado la necesidad de colaboración dentro y entre las escuelas, y de creación conjunta de soluciones en tiempos de incertidumbre (OCDE, 2022). Volviendo a las carencias de trabajo colaborativo detectadas antes de la pandemia, menos del 60% de los directores apoyaban esta cooperación entre docentes con medidas organizativas concretas, lo que lleva directamente a la necesidad de incluir esta clave en la formación de líderes escolares para mejorar su inclusión en los sistemas de organización escolar de los centros.

Otra parte de los discursos sobre las competencias y habilidades que se requieren para hacer frente a las actuales condiciones cambiantes, está ligada a los conceptos de resiliencia y competencias socioemocionales, tanto del alumnado como del profesorado (OCDE, 2022). Los modelos de competencias socioemocionales enfatizan la autoconciencia y la regulación, la conciencia social, las habilidades de comunicación, la empatía y la toma de decisiones responsable (Jones y Bouffard, 2012; Laukkonen et al., 2019). La adquisición de competencias socioemocionales es importante en la formación docente, dada la expectativa de que los docentes modelen y enseñen estas competencias (Gustems-Carnicer et al., 2019). Para el aprendizaje socioemocional es necesaria la interacción, la reunión en persona con diversos grupos, lo que supone un gran reto para los modelos total o parcialmente virtuales de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos que se consideran retos dentro del panorama educativo actual (OCDE, 2019) han de convertirse en el punto de partida para el desarrollo de una formación que convierta a los docentes en profesionales de la educación (Tabla 2.2).

Tabla 2.2. *Retos, formación y profesionalización docente tras la COVID19*

Retos educativos	Formación inicial y continua	Profesionalización docente
Garantizar una base sólida y actualizada de conocimientos	Aumentar las oportunidades de los docentes para experimentar y sondear los conocimientos en la práctica durante su formación inicial.	Conocimientos compartidos y especializados que se plasman a través de las normas de acceso a la profesión, la formación previa al servicio y el desarrollo profesional en el servicio de la docencia.
Mejorar las habilidades técnicas necesarias para las distintas modalidades de aprendizaje a distancia	Ofrecer cursos digitales, plataformas y otros recursos digitales de alta calidad como oportunidades flexibles y rentables de aprendizaje sobre pedagogía general.	Conocimiento y competencias docentes en materia de TIC, de cara la digitalización del contexto escolar y su integración en la enseñanza y el aprendizaje.
Aumentar el trabajo colaborativo entre los docentes	Proporcionar orientación y tutorías por parte de expertos cuando los profesores noveles entren en la escuela para ayudarles a aprender sobre el uso del conocimiento adecuado al contexto.	Comunidades profesionales autorreguladas y colegiadas que ofrecen oportunidades de colaboración y retroalimentación entre iguales para reforzar las prácticas profesionales y la identidad colectiva de la profesión docente.
Mejorar la formación de líderes educativos en torno al trabajo colaborativo	Garantizar la profesionalidad de todos los implicados en la formación del profesorado tanto de los lideres educativos, así como del personal de educación superior, supervisores de prácticas en centros vinculados a instituciones de formación inicial y profesores formados y con experiencia que supervisan prácticas en otros centros.	Grado de liderazgo del que disfrutan los profesores y los directores de los centros escolares en su trabajo diario para tomar decisiones, aplicar un juicio experto e informar sobre el desarrollo de políticas a todos los niveles del sistema, de modo que pueda florecer la profesionalidad.
Mejorar las competencias socioemocionales del profesorado	Mejorar la práctica reflexiva de los docentes (en formación), la indagación sistemática y su continuo compromiso con la investigación. Diferenciar y adaptar las oportunidades de aprendizaje a las necesidades y a los distintos niveles de conocimientos y competencias de los profesores participantes.	Conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales, cuya adquisición es parte esencial del aprendizaje, resultando asimismo necesarias para un desempeño profesional docente satisfactorio.

Fuente: Elaboración propia

Todos estos elementos permiten delinear un docente capaz de adaptarse a circunstancias cambiantes, de utilizar las TIC y de colaborar con otros docentes tanto para perfeccionar su formación, así como para mejorar su labor en el aula. Así las cosas, las competencias como la capacidad de aprender, adaptarse y gestionar situaciones ambiguas se convierten en herramientas necesarias para la resolución creativa de los problemas, la colaboración y la agilidad en el aprendizaje, elementos necesarios que un profesional de la educación ha de tener.

5. CONCLUSIONES

La profesionalización docente depende de una formación concreta y ha de prepararse a enfrentar ciertos retos educativos. Si bien hay aspectos que tienen un carácter más permanente y global, ya planteados por la OCDE antes de la pandemia, como la base de conocimientos y competencias, las oportunidades profesionales, la cultura de colaboración entre docentes, la responsabilidad y la autonomía, y el prestigio y la posición de la profesión docente. En efecto, la pandemia de COVID19 ha tenido consecuencias de distinta envergadura en todos ellos. Las respuestas que se dieron en los meses de confinamiento para intentar garantizar una educación de calidad en unas condiciones excepcionales vinieron a confirmar varias necesidades relacionadas con la profesionalización docente ya planteadas previamente como la formación y la integración de las TIC en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, o aquéllas vinculadas a la responsabilidad y la autonomía, dada la situación de tener que realizar la labor docente desde los propios hogares, conectados de manera virtual o telefónica con el resto de la comunidad escolar. Tras la pandemia, se ha generado un contexto renovado, no necesariamente de manera positiva en todos sus aspectos, que está teniendo impacto en la profesionalización docente. Tanto en la formación inicial como permanente del

profesorado hay aspectos que figuraban ya como necesidades, pero que han emergido con urgencia, como las competencias socioemocionales del profesorado o el imprescindible trabajo colaborativo y en red. Asimismo, se ha visto como el desarrollo de competencias en TIC es un terreno en el que los profesores necesitan más formación, junto con la enseñanza en entornos multiculturales y multilingües. Quedan, sin embargo, otros aspectos relacionados con la profesionalización docente, dependientes en gran medida de medidas administrativas, como las oportunidades profesionales o aspectos difíciles de medir en el corto plazo, como el prestigio y la posición de la profesión, para los que es pronto valorar el impacto que la pandemia ha tenido o tendrá en ellos.

Finalmente, existen varias características fundamentales interrelacionadas de las profesiones que no son necesariamente evidentes en la profesión docente, como un corpus de conocimientos específico de la profesión, sistematizado y científico que informa las actividades diarias de los profesionales; un largo periodo de formación e iniciación en la enseñanza superior y el desarrollo profesional continuo y la autonomía, tanto en relación con el derecho a ejercer el juicio profesional y la toma de decisiones en la práctica como en el gobierno de la profesión. Estas características, que constituyen el núcleo de una profesión, deberían de ser aplicadas al ámbito docente para otorgar a la profesión la dignidad y el reconocimiento que merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadi, H. A., Ayentimi, D. T. y Coetzer, A. (2020). The meaning and essential nature of a profession: a multi-perspective approach. *Labour y Industry: a journal of the social and economic relations of work*, *30*(1), 85-96. https://doi.org/10.1080/10301763.2020.1723784

Adams, T. L. y Livingstone, D. W. (2020). Self-regulating professionals and experts in the "knowledge economy": Autonomy and authority compared. Preliminary report). *Working paper for the Changing Workplaces in a Knowledge Economy Project.* https://www.oise.utoronto.ca/clsew/UserFiles/File/Expert_paper_for_CLSEWwebsite_FinalNov24_2020.pdf

Boeskens, L., Nusche, D. y Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OCDE data.* OCDE Education Working Papers, No. 235, OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en.

Choroszewicz, M. y Adams, T. L. (2019). Gender and age in the professions: Intersectionality, meta-work, and social change. *Professions and professionalism, 9*(2), 3432.

Donitsa-Schmidt, S. y Topaz, B. (2018). Massive open online courses as a knowledge base for teachers. *Journal of Education for Teaching*, *44*(5), 608-620. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516350

Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative sociology*, *8*(2), 247-266. https://doi.org/10.1163/156913309X421655

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, *61*(5-6), 778-796. https://doi.org/10.1177/0011392113479316

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge.* University of Chicago Press.

Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on*

the Teaching Profession. OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en

Guerriero, S. y Deligiannidi, K. (2017). *The teaching profession and its knowledge base", in Guerriero, S. (ed.), Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.* OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264270695-en

Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264270695-en

Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. y Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, *42*(3), 375-390. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629

Hoyle, E. (2021). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management y Administration*, 29/2, 139-152, https://doi.org/10.1177/0263211X010292001

Horney, N., Pasmore, B. y O'Shea, T. (2010). Leadership Agility: A Business Imperative for A VUCA World. *People y Strategy*, 33(4), 32–38.

Ingersoll, R. y Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, Spade, J. y Stuber, J. (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 106-118). Pine Forge Press/Sage Publications.

Jones, S. M. y Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and Commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1–33. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kennedy, M. (2015). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education, 67*(1), 6–17. https://doi.org/0.1177/0022487115614617

King, V. (2015). On the beauty of knowing then not knowing. En Berry, A., Friedrichsen, P., Loughran, J. (Eds) Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education (pp. 178-195). New York: Routledge

König, J. y Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM*, *48*, 139-151 https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4

Laukkonen, R. E., Biddel, H. y Gallagher, R. (2019). *Preparing Humanity for Change and Artificial Intelligence: Learning to Learn as a Safeguard against Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.31234/osf.io/g5qwc

Lawrence, K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*. UNC Kenan-Flagler: Business School Executive development.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers.* The Education Schools Project.

Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1) 2-31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

Lingard, B. y Rizvi, F. (2020). The state of education policy: The policy sociology of Roger Dale. *Education, globalisation, and the state: Essays in honour of Roger Dale*, 55-65.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Macdonald, K. (2007). Professions. In G. Ritzer (ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology, John Wiley y Sons* (pp. 3660-3662). Willey. https://doi.org/10.1002/9781405165518

Malin, J. y Brown, C. (2019). *The Role of Knowledge Brokers in Education: Connecting the Dots Between Research and Practice*. Routledge.

Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions.* OCDE. https://www.OCDE.org/publications/reinforcing-and-innovating-teacher-professionalism-117a675c-en.htm

Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. In H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.

Noordegraaf, M. (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of professions and organization*, *7*(2), 205-223. https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE Publishing.

OCDE (2021a). *Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic", Teaching in Focus*, No. 41. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/5e5494ac-en

OCDE (2022). *TCOVID-19: he Second Year of the Pandemic. In Education at a Glance, 2022.* OCDE Publishing

Paniagua, A. y Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?.

OCDE Education Working Papers, No. 190. OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en

Révai, N. (2020). What difference do networks make to teachers' knowledge: Literature review and case descriptions. *OCDE Education Working Papers*, No. 215. OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/75f11091-en.

Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020"*. OCDE Publishing.

Shulman L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Ulferts, H. (ed.) (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation.* OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en

Valle, J. M. y Matarranz M. (2019). Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: Hacia el Horizonte de 2020. In Valle, J.M. y Álvarez – López, G. (Coords.) *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 43-63). Dykinson.

ANEXOS DOCUMENTALES

OCDE (2020). *Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration.* OCDE Publishing. https://www.OCDE.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/

OCDE (2020a). *Back to the Future of Education: Four OCDE Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation.* OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/178ef527-en

OCDE (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS.* OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OCDE (2021b). *Public Employment and Management 2021: The Future of the Public Service.* OCDE Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/938f0d65-en

Vincent-Lancrin, S., Cobo Romaní, C. y Reimers F. (eds.) (2022). *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers.* OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/bbeca162-en

Capítulo 3

Discursos sobre la profesión docente en Iberoamérica desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)[1]

Carlos Novella-García
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Comparada como disciplina científica se ha prodigado con gran fecundidad en este siglo XXI con relación a la producción científica, la organización de congresos, la creación de sociedades y redes internacionales (García-Ruiz, 2019). Esta disciplina entendida como "ciencia que estudia fenómenos o hechos educativos en diferentes lugares del mundo o diferentes momentos históricos con la finalidad de establecer mejoras educativas de

[1] 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.

manera global" (Caballero et al., 2016, p. 41) se presenta como posibilitadora del fundamento teórico básico para los sistemas educativos actuales. Desde esta perspectiva, este capítulo surge con la idea de iniciar un debate respecto a la necesidad de elaborar sistemas educativos estables que confieran las bases necesarias para conseguir de forma eficaz y eficiente los fines y objetivos que se planteen desde los supuestos de la Educación Comparada como la profesión docente (Novella-García, 2020). El mundo globalizado nos ofrece la posibilidad de establecer interconexiones entre sistemas educativos nacionales desde una perspectiva supranacional, confiriendo así un contexto donde el agrupamiento de acciones educativas genere una creciente sinergia entre todos ellos.

Estos supuestos posibilitan la oportunidad de que la Educación Comparada pueda convertirse en una de las principales ciencias de la educación que fundamente las bases en la génesis y en las reformas de cualquier sistema educativo, a la par que facilite los pactos educativos hacia su estabilidad. Los gobiernos nacionales se han lanzado a la búsqueda de fundamentos teóricos que confieran a sus leyes educativas un marco de referencia que les ofrezca estabilidad legislativa con el consecuente logro de mejora de los resultados. Lograrlos en educación puede suponer mayores avances en todos los ámbitos y estructuras de una nación. Sin embargo, el informe PISA de 2018 (en proceso de evaluación el 2022 ya que el 2021 se aplazó un año por la pandemia) aflora una realidad a tener cuenta por varios países europeos y latinoamericanos puesto que, de los 20 primeros puestos de países con mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencias, solamente el 45% corresponde a países europeos y/o latinoamericanos.

De esta forma, los cuatro primeros lugares están ocupados por países asiáticos como China (dos regiones diferentes), Macao y Singapur. El quinto lugar es ocupado por Estonia como primer país europeo seguido por Canadá como primer país norteamericano. No se encuentra en estos primeros puestos ningún país latinoamericano.

Estos resultados nos tienen que hacer reflexionar sobre el objetivo de establecer las bases para reforzar el vínculo latinoamericano-europeo en aras de compartir experiencias educativas que nos ayuden a conformar sistemas educativos eficaces y eficientes. Es aquí donde la disciplina de la Educación Comparada puede ofrecerse como posibilitadora de este vínculo y un posible medio para conseguirlo sea la Organización de Estados Iberoamericanos (en adelante OEI). La OEI es un Organismo Internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, y la cultura en el contexto del desarrollo integral, con acreditada experiencia internacional, equipos humanos cualificados y recursos materiales adecuados. Los Estados Miembros de pleno derecho son todos los países iberoamericanos. La sede de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Portugal, Paraguay, Perú y Uruguay.

La Educación Comparada es entendida como la ciencia de la educación que estudia las relaciones que se establecen entre la sociedad y la educación escolarizada a través de la proyección, organización, puesta en práctica y valoración de las políticas y los sistemas educativos de distintos países. Esta disciplina se ocupa de los sistemas educativos actuales. Trata de encontrar las semejanzas y las diferencias en determinadas esferas y modelos de la educación, o en su conjunto, en diferentes contextos históricos y nacionalidades. La Educación Supranacional correspondería al área del saber pedagógico que, en íntima conexión con la Política Educativa, la Educación Comparada y la Educación Internacional, busca analizar críticamente las políticas educativas de los organismos internacionales; determinantes en estos tiempos de globalización. Considerar el tema de las políticas educativas en Iberoamérica implica hacerlo desde un punto de vista supranacional sin dejar de

lado las características esenciales de cada país iberoamericano para comprender mejor su estructura. Ciertamente Iberoamérica no dispone de un ministerio de educación propio pero no implica que no haya políticas educativas iberoamericanas que orienten y aconsejen, por ejemplo, desde la OEI, en temáticas como la profesionalización docente objetivo de este capítulo. De esta forma, la política educativa a nivel supranacional "hay que entenderla como una serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados Miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí" (Valle, 2004, p. 18). En este capítulo describiremos las funciones e iniciativas de la OEI en el ámbito educativo, conoceremos las más actuales y sus resultados y reflexionaremos sobre su influencia en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 por los países iberoamericanos en relación con la profesión docente.

2. LA OEI Y LA EDUCACIÓN

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) nació como organismo internacional de carácter supranacional e intergubernamental en 1949 tras el I Congreso Iberoamericano en Educación celebrado en Madrid este mismo año. Fue organizado por el Instituto de Cultura Hispánica, creado en 1945 con carácter de Organismo Asesor del Ministerio de Asuntos Exteriores (AECID, 2023). Su denominación inicial fue como Oficina de Educación Iberoamericana que surgió para generar un instrumento de cooperación entre los países de la región. En 1951 fueron aprobados sus primeros Estatutos que definían su carácter internacional. En 1954 fue constituido como organismo intergubernamental en el II Congreso Interiberoamericano de Educación celebrado en Quito (Ecuador). En el III Congreso Iberoamericano de Educación que se realizó en República Dominicana se actualizaron sus Estatutos y se

determinó que los Congresos Iberoamericanos de Educación se reconocerían como autoridad máxima de este organismo.

En 1985 la 61ª Reunión del Consejo Directivo posibilitó nuevamente la actualización de sus Estatutos, que son los actuales, y propició el cambio de Oficina a Organismo reconociendo el español y el portugués como lenguas oficiales. En este mismo espacio se determinó como órganos consultivos las Conferencias Iberoamericanas donde se reunieran los ministros y ministras de Educación, Ciencia, Tecnología y Cultura de los países miembros. (OEI, 2023). Los Estados Miembros que componen la OEI son 23 países: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En los Estatutos de la OEI destacamos entre los fines generales la posibilidad de colaborar en la acción tendente a que los sistemas educativos de los Estados Miembros cumplan con un triple cometido: humanista, dirigida a la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; social y de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas; y productivo, preparando para la vida del trabajo. Podría considerarse, además, del carácter intergubernamental, el supranacional. Entre los fines específicos encontramos otro que definiría este carácter como el de cooperar con los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos en la realización de sus planes educativos y, de forma especial, colaborar en el perfeccionamiento y coordinación de sus servicios técnicos. Destaca tanto en sus fines generales como los específicos el carácter internacional de la OEI al ofrecerse como organismo de coordinación con otras organizaciones, asociaciones, uniones y entidades nacionales, regionales o internacionales, relacionadas con cualquier aspecto de la vida educativa, cultural o científica de los países iberoamericanos.

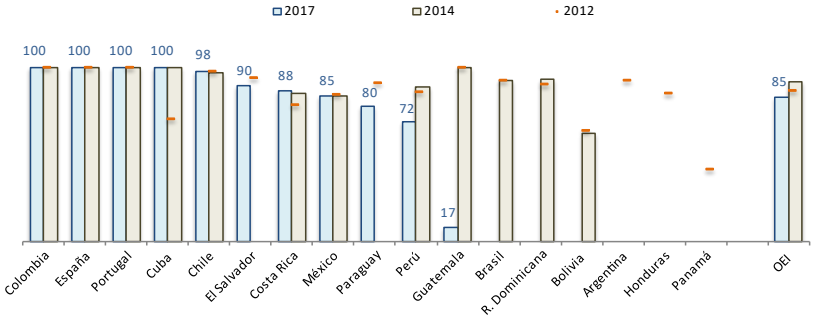
La cooperación técnica en educación es uno de los ejes fundamentales de la OEI desde su fundación. Desde el 2019 hasta el 2022 ha implementado un total de 2488 proyectos en el área de educación, lo que en número de beneficiarios corresponde a cerca de 16 millones de personas, lo que equivale a un 61% del total de beneficiarios de proyectos en las distintas áreas. (OEI, 2022, 2023). Cifras que nos permiten comprobar el esfuerzo destinado a mejorar la educación en los países miembros. Estos proyectos han permitido en este periodo que más de 260.000 docentes hayan sido formados contribuyendo de manera destacada y complementaria a la profesión docente. Las acciones de la OEI en materia de educación han sido y siguen siendo numerosas. Los programas más recientes donde ha puesto más énfasis en su colaboración han sido el iberoamericano *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* iniciado en 2010 y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Agenda 2030* de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de 2015.

Respecto al programa "Metas 2021" impulsado por la OEI se aprobó por parte de los ministros y ministras de educación en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación y en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno y firmantes del Programa "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", celebrada en Mar de Plata (Argentina) en diciembre de 2010. Marchesi (2009) nos indica que recogía un compromiso común ya de la XVIII Cumbre Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador en 2008. Se designó a la OEI como responsable de coordinar y evaluar el proceso de seguimiento y el logro de las metas por parte de los países iberoamericanos participantes. El programa incluía un total de 11 metas educativas a desarrollar por cada país. En relación con este capítulo destacamos la Meta General 8 que se centraba en "Fortalecer la profesión docente". Dentro de la misma se dividía en la meta específica 20: Mejorar la formación inicial del

profesorado de primaria y de secundaria; y la meta específica 21: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente. (OEI, 2010).

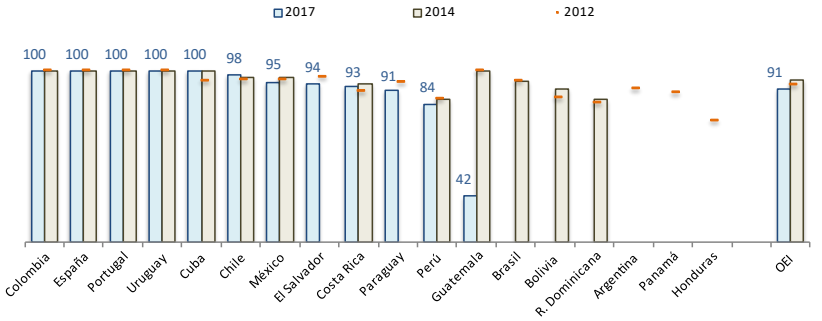
Como decíamos anteriormente, la OEI fue designada para hacer el seguimiento y la evaluación de las metas establecidas. En 2015 realizó una primera evaluación publicando sus resultados en 2019 a través del documento *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021* (último publicado hasta 2023).

Figura 3.1 *Meta específica 20: Porcentaje de docentes de educación de la primera infancia (CINE 0), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación*



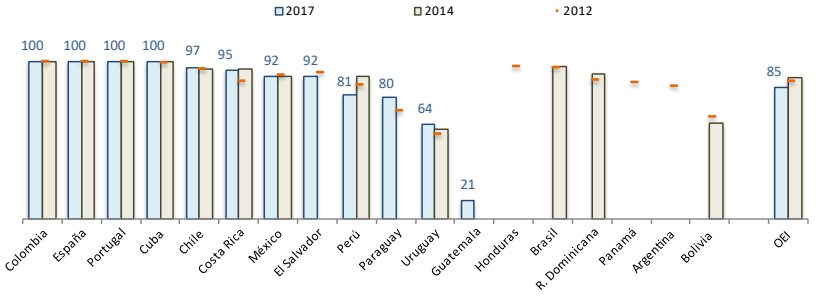
Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019; 2016.

Figura 3.2 *Meta específica 20: Porcentaje de docentes de educación primaria (CINE 1), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación*



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019; 2016.

Figura 3.3 *Meta específica 20: Porcentaje de docentes de educación secundaria (CINE 2+3), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación*

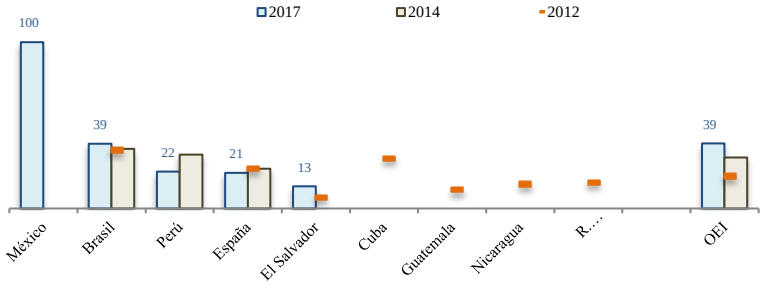


Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019; 2016

En este informe de seguimiento que realiza la OEI con datos del 2012, 2014 y 2017 respecto a las metas específicas 20 y 21 sobre el fortalecimiento de la profesión docente desde su formación inicial para ejercer como docentes, observamos que la media en Iberoamérica respecto a la educación de primera infancia (CINE 0) se sitúa en el 85%. Respecto a la educación primaria (CINE 1) más elevado llegando al 95% y la educación secundaria (CINE 2+3) se equipara al CINE 0 con un 85% de docentes titulados en formación inicial docente que les permite ejercer como tales. El nivel de logro para el 2015 se situaba al menos que entre el 20% y el 50% de los docentes tuvieran un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial de su calidad y que en 2021 fuera entre el 50% y el 100%. Estos niveles de logro no solo se han alcanzado ya prácticamente en la mayoría de los países, sino que en algunos los superan, en los tres niveles educativos considerados, pues sus porcentajes se sitúan por encima del 90%. (OEI, 2019).

Respecto a la meta específica 21: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente, incluida en la meta general 8, los resultados son muy distintos en cuanto nivel de logro incluyendo, además, que no todos los países han facilitado esta información. En el caso de los docentes de educación primaria (CINE 1), los datos de los 5 países en 2017 son muy dispares: van del 100% en México al 13% en El Salvador. El promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa. (OEI, 2019).

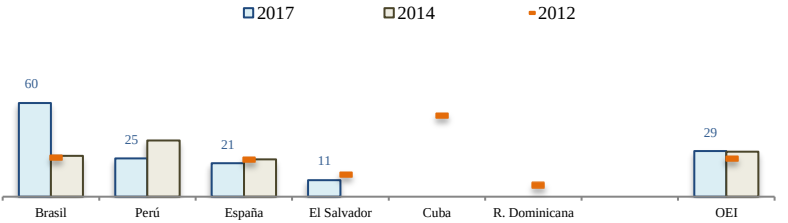
Figura 3.4 *Meta específica 21: Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) que participan en programas de formación continua e innovación educativa*



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019; 2016

Refiriéndonos a los docentes de educación secundaria, los datos de los 4 países en 2017 son también muy dispares. De esta forma, comprobamos que van del 60% en Brasil al 11% en El Salvador. En este el promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa. (OEI, 2019).

Figura 3.5 *Meta específica 21: Porcentaje de docentes de primaria (CINE 2+3) que participan en programas de formación continua e innovación educativa*



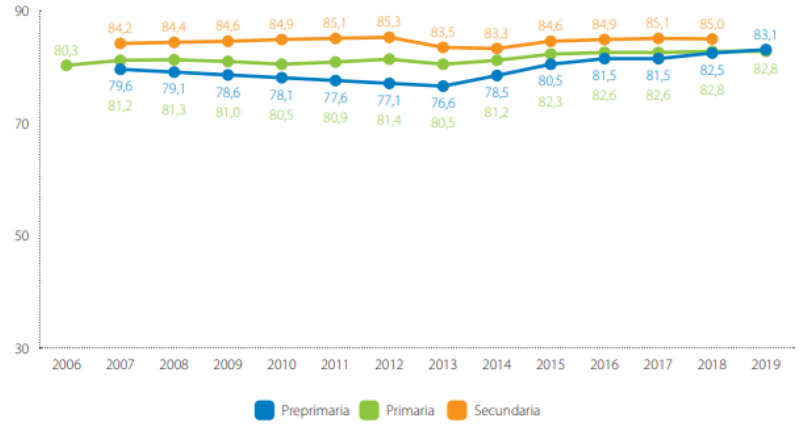
Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019; 2016.

La escasa información recibida no permite a la OEI afirmar casi nada con respecto a los niveles de logro previstos para las metas específicas 20 y 21 en el conjunto de la región: "en 2015 al menos el 20% de los docentes de educación primaria y secundaria participan en programas de formación continua y en 2021 por lo menos el 35%". México ha alcanzado en educación primaria y Brasil en ambas etapas el nivel previsto para 2021 en participación del profesorado en programas de formación continua y de innovación educativa. (OEI, 2019). En relación con el segundo programa, los Estados Miembros de las Naciones Unidas formalizaron el acuerdo para adoptar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en septiembre de 2015. La educación, descrita como un objetivo en sí mismo (ODS4) aparece en las metas de otros cinco ODS y es un elemento central en los logros de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El ODS4 denominado *Educación de Calidad* tiene como objetivo principal el de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Surge ante la necesidad de paliar la carencia de los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas que afecta a más de la mitad de los niños y adolescentes del mundo. La pandemia del 2020 agudizó estos estándares lo que ha conferido que el ODS4 sea uno de los más importantes de los 17 planteados (ONU, 2023).

En esta línea entre las metas del ODS4 a alcanzar por los países miembros encontramos uno que hace referencia expresa a la profesión docente: 4.c aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (ONU, 2023). Esta meta se refiere al indicador sobre la proporción de docentes en "educación preprimaria, educación primaria, la educación secundaria baja y la educación secundaria alta que han recibido al menos la formación

reconocida y organizada mínima (es decir, pedagógica) previa al ingreso a la carrera docente y en servicio requerida para la enseñanza en el nivel correspondiente en un país determinado" (UNESCO, 2018a, p. 42). En la siguiente tabla podemos observar la evolución en porcentaje desde el 2006 del ODS 4c1.

Figura 3.6 *Porcentaje de docentes con las calificaciones mínimas requeridas (ODS 4.c.1), por nivel educativo (en porcentajes). América Latina y el Caribe. Años 2006-2020*



Fuente: UNESCO (2022). Institute of Statistics (UIS).

Observamos que del 2006 al 2013 en la etapa Preprimaria se produjo un descenso paulatino llegando al 76,6% en 2013. Fue a partir del 2014 cuando aumentó de forma notable hasta superar al nivel de Primaría con un 83,1% en 2019 y acercarse al 85% del nivel de Secundaria de 2018. La tendencia entre el 2015 y el 2019 es ascendente aunque estamos en la consideración de que 1 de cada 5 docentes no tiene la formación mínima requerida para el nivel educativo en el que ejerce. Latinoamérica y el Caribe confirmaron

su compromiso con el ODS4 mediante la *Declaración de Buenos Aires* fruto de la I Reunión Regional de Ministros y Ministras de Educación de América Latina y el Caribe que se celebró en Buenos Aires (Argentina) en enero de 2017 y de la II Reunión celebrada en Cochabamba (Colombia) en julio del 2018 con los *Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS 4-E2030 en América Latina y el Caribe.* Estas dos reuniones técnicas permitieron establecer una Hoja de Ruta con sus mecanismos de coordinación para la implementación de SDG4-E2030 (UNESCO, 2018).

Entre las prioridades estratégicas en materia de cooperación en Iberoamérica-Unión Europea recogidas en el documento *Nueva agenda de cooperación Europa-América Latina,* que fue la hoja de ruta que han considerado los Gobiernos que participantes en la XXVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado y de Gobierno con el lema "Juntos por una Iberoamérica justa y sostenible" celebrada los días 24 y 25 de marzo de 2023 en la República Dominicana en 2023 (la primera después de la pandemia), se encontraba la de implementar "programas de formación de docentes y movilidad académica" (Rodríguez, 2022, p. 52). Una clara estrategia de apostar por la mejora de la profesión docente ante los desafíos educativos actuales. En esta Cumbre, donde la OEI es organismo consultivo observador de las cumbres iberoamericanas, se aprobó el III Plan de Acción Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana (PACCI) 2023-2026, para fortalecer la acción de la cooperación regional con nuevas áreas para acelerar el cumplimiento de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, entre las que se encuentra como hemos indicado en aparados anteriores el ODS-4 sobre educación.

3. LA OEI Y LA PROFESIÓN DOCENTE

En el 2013 la OEI publicó un exhaustivo y completo informe llamado *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013* centrado en el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación. Este estudio monográfico fue elaborado por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de la OEI con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Este documento fue presentado como instrumento de análisis y orientación de políticas públicas en el ámbito del profesorado en la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación celebrada en Panamá el 12 de septiembre de 2013 (OEI, 2013). Desde esta perspectiva, López y Moraleda (2022) consideran "la necesidad de situar las políticas centradas en el profesorado entre ese reducido grupo de prioridades que contribuiría a orientar, eficazmente, los sistemas educativos por el camino de la mejora" (p. 10).

La importancia estratégica de la formación inicial y permanente en las políticas de fortalecimiento de la profesión docente es innegable, ya que es crucial para la consecución de una educación equitativa y de calidad (Lagar y Perrotta, 2022). Según el informe *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe Regional de monitoreo ODS4-Educación 2030* de la UNESCO entre el 2000 y el 2019 se incorporaron 2,4 millones de docentes a los sistemas educativos de los países de América Latina y el Caribe, lo que supone un incremento del 30%. En el año 2010 el total de docentes ascendía a 7,7 millones. (UNESCO, 2022). Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) concluía que en los próximos 15 años se precisaría cubrir más de 10 millones de puestos de trabajos docentes en América Latina. Según este estudio la matrícula escolar de 2018 a 2040 crecería en preprimaria o preescolar en 22 puntos porcentuales (de 65% a 87%), la matrícula

en primaria solamente 3 puntos (92% a 95% y en secundaria en 13 de puntos (de 75% a 88%). (BID, 2019). Los datos nos indican la relevancia de una formación y desarrollo profesional docente que sea capaz de soportar esta demanda en términos de calidad de la educación. La profesión docente se convierte en una pieza clave de los sistemas educativos de los países iberoamericanos.

En Iberoamérica coexisten el modelo de formación docente centrado en la escuela y el modelo de formación dirigido a la transmisión masiva de cambios e innovaciones hacia el conjunto del sistema educativo. El tipo de formación es también diversa incorporando actividades de actualización y capacitación que amplían conocimientos y competencias profesionales adquiridas en la formación inicial; hasta aquellas que buscan especializar al docente en diferentes campos del quehacer educativo, logrando de esta forma mayores cotas de habilitación profesional (OEI, 2016a). No obstante, la OEI en su Informe *Miradas 2016*, indicador 31 del proyecto *Metas 2021*, con título "porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa (ver Figuras 3.4 y 3.5) advierte que son pocos los países de los que se dispone información suficiente sobre la formación del profesorado. Es necesario reflexionar sobre cuáles pueden ser los mejores procedimientos para conseguir más y mejor información de los países iberoamericanos sobre la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente. Es lo que permitirá hacer una valoración adecuada de la meta 8, en este caso, la meta específica 21 en consonancia con el ODS4-Educación 2030 (OEI, 2016).

En esta línea, la OEI en su informe *Miradas 2013* ya ofrece un amplio elenco de propuestas de mejora sobre el desarrollo profesional docente que se centran en la mejora de la formación inicial, en la mejora de la formación continua y en la evaluación de los docentes al servicio de la mejora profesional, de la docencia y de la calidad de la enseñanza. Respecto a la primera, entre ellas, apoyar

iniciativas que mejoren la percepción social de la docencia y su prestigio profesional ya que contribuirá la estimular la elección de la carrera docente. Es necesario que los jóvenes que accedan sean aquellos más competentes para garantizar una enseñanza de calidad y con más posibilidades de conseguir la mejor preparación docente. Esto implica desarrollar políticas públicas que mejoren la capacidad del sistema educativo para seleccionar y retener a las y los mejores docentes. Por último, recomienda fortalecer la calidad de las instituciones que ofrecen esta formación inicial del docente como también los programas de formación con los que trabajan y el establecimiento de procedimientos rigurosos de selección y perfeccionamiento de los profesores que la imparten. No olvida la necesidad de establecer iniciativas que ayudan a prestar una especial atención al acompañamiento de los docentes noveles (OEI, 2013).

En relación con la mejora de formación continua plantea la necesidad de generar modelos diferenciados de este tipo de formación que tengan en cuenta la trayectoria profesional del docente, los años de experiencia, la edad en la que se encuentra, la carrera docente, las necesidades de las escuelas expresadas por los profesores, los equipos directivos y las evaluaciones nacionales e internacionales. Propone, además, que los docentes puedan conocer buenas prácticas de enseñanza de otros establecimientos educativos, municipios o países.

El último y no menos importante para la OEI (2013), es la evaluación de los docentes que incorporando previamente la selección en el acceso a la formación inicial se precisa añadir el acompañamiento con tutores experimentados para docentes noveles junto a procesos de transición de la escuela al primer trabajo. Respecto a los docentes en etapas avanzadas, propone instrumentos de evaluación como pruebas de conocimientos de contenidos y de conocimientos pedagógicos del profesorado, informes del equipo directivo y la inspección educativa, portafolios e informes del profesorado, observaciones en aula realizadas por responsables

pedagógicos, encuestas de estudiantes y familias, y resultados de alumnado en buenas evaluaciones valorados por la comunidad educativa.

4. EL INSTITUTO IBEROAMERICANO PARA LA FORMACIÓN DE LA OEI

Como hemos comprobado en el apartado anterior, la OEI ha concedido una especial importancia a la meta educativa 8: Fortalecimiento de la profesión docente. Considera que el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza. De esta forma, el cambio educativo, la innovación y las futuras reformas dependerán, principalmente, de la preparación y del compromiso de los docentes (OEI, 2013). Este ha sido uno de los factores que le llevó a crear el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) en 2008 pasando a denominarse en 2022 como Instituto Iberoamericano para la Formación y el Aprendizaje para la Cooperación (en adelante IIFAC) ubicado en España. La OEI en sus 70 años de historia ha formado de manera virtual a más de 30.000 estudiantes de los 23 países iberoamericanos con la colaboración de más de 30 universidades de la región.

El CAEU fue una de las principales herramientas de cooperación técnica impulsada por la OEI y orientada a la formación especializada de personas, la movilidad académica, la difusión de pensamiento en materia educativa y la cooperación entre universidades, centros de investigación, administraciones públicas y empresas. Nació en el marco de la XVIII Conferencia de Ministros y Ministras de Educación celebrada en Sonsonete (El Salvador) en 2008, donde se acordó crear el CAEU, iniciativa que se enmarca en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. En esta creación participaron la Fundación Carolina, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y CLACSO, institución creada en el año 1967 que reúne a 237 universidades y centros de investigación de Iberoamérica. Fue reafirmada su relevancia en la XIX

Conferencia de Ministros y Ministras de Cultura celebrada en Guatemala en 2018. En los años 2016 y 2017, el CAEU combinó la formación tradicional de cursos iberoamericanos de matrícula abierta con el nuevo modelo de formación masiva de docentes y funcionarios públicos. El modelo respondía a las necesidades de las diferentes administraciones educativas, a partir de sus planes de actualización y formación del profesorado; y, en concordancia con sus prioridades de política educativa (OEI, 2018).

En mayo de 2022 se creó el IIFAC como organismo dentro de la OEI que recogía el testigo de su predecesor, el CAEU. Es un instituto de se compone de 5 escuelas de formación: educación, ciencia, cultura, lenguas y cooperación al desarrollo. Cuenta con una oferta formativa variada de más de 40 cursos con inscripción abierta o diseñados bajo demanda. Tiene como misión dar respuesta a las necesidades de formación continua y abierta cualificada en Iberoamérica. Nace con la vocación de contribuir a las necesidades formativas de las instituciones públicas de los países iberoamericanos, actores de cooperación asentados como ONG en la región, redes de investigación, centros culturales, fundaciones u otros organismos internacionales. Propone un modelo de enseñanza que se basa en la flexibilidad y adaptabilidad con un enfoque tutorizado que prevé una atención personalizada para sus estudiantes.

En el desarrollo de los cursos el IIFAC trabaja a través de un aula virtual que contempla la última versión de Moodle integrando una plataforma de videoconferencias, además de herramientas externas para la creación de contenido en lengua española y portuguesa. Entre los cursos en formatos virtuales, híbridos y presenciales dirigidos a la formación continua docente hemos encontrado “La inclusión educativa. Competencias enfocadas en la atención a la diversidad”, “Competencias digitales para la mejora de la calidad de la educación”, “Innovación educativa en la Primera infancia”, “Aprendizaje Socioemocional para estudiantes y

docentes", "Docencia online", "Creación de recursos Multimedia Educativos para Docentes", entre otros (OEI, 2022a). Esta formación se irá conformando acorde a las líneas estratégicas de la OEI en el área de la educación. De esta forma, en el periodo 2021-2022 fueron como línea estratégica 1: la primera infancia para fortalecer las políticas integrales para la atención primaria como también mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas en esta etapa. La línea estratégica 2: educación para los derechos humanos y ciudadanía iberoamericana a través de la consolidación del Instituto de Educación en Derechos Humanos y Democracia de la OEI y fomentando una educación para la ciudadanía global que promueva el desarrollo sostenible y una cultural de paz en Iberoamérica. La línea estratégica 3 se centra en la gobernanza de la educación, la 4 en la inclusión educativa y la 5 en las competencias para el siglo XXI. En el programa-presupuesto 2023-2024 se sigue con la educación de primera infancia y educación infantil, la inclusión educativa y la atención a la diversidad, la transformación educativa digital, el liderazgo y gobernanza y la innovación educativa. Todas estas líneas estratégicas están enmarcadas tanto en las Metas Educativas 2021 como con el ODS4-Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Desde esta perspectiva, actualmente la OEI está desarrollando los siguientes programas de apoyo a la profesionalización docente: bienestar docente, innovación en primera infancia, competencias digitales para docentes y competencias y habilidades para docentes del siglo XXI.

5. CONCLUSIONES

En un mundo globalizado los sistemas educativos adquieren cada vez con mayor intensidad la necesidad de comprenderlos y elaborarlos desde un horizonte supranacional. Entre los organismos internacionales educativos que ofrecen esta posibilidad se encuentra

la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que ha ido consolidándose desde su fundación en una entidad necesaria para los países que conforman la región de Iberoamérica. Los gobiernos de estos países, a través de sus Ministerios de Educación, han depositado su confianza en este organismo supranacional hasta el punto de convertirlo en un organismo consultivo observador de las cumbres iberoamericanas, especialmente, en el ámbito educativo y cultural. En la Declaración de Santo Domingo de 25 de marzo de 2023 como documento conclusivo oficial de la XXVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado celebrada en República Dominicana, se recoge entre los puntos acordados reforzar una educación tanto para docentes como para estudiantes que prepare hacia el uso adecuado de las tecnologías en el camino hacia la transformación digital, reforzar la cooperación entre los mismos países de la región como con la UE e implementar las acciones necesarias para cumplir con los acuerdos de la Agenda 2030, especialmente con el ODS4 por el que la OEI asumirá un papel destacable para su consecución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) (2023). Instituto de Cultura Hispánica. https://www.aecid.es/ES/biblioteca/un-poco-de-historia/historia-y-or%C3%ADgenes

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2019). Prediciendo el número de docentes, médicos y enfermeros en América Latina y el Caribe. https://publications.iadb.org/es/prediciendo-el-numero-de-docentes-medicos-y-enfermeros-en-america-latina-y-el-caribe

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para

investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, *7*(9), 39-56.

García Ruiz, M. J. (2019). Educación comparada, teología y postrelativismo. *Revista española de educación comparada*, *33*, 46-61. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187079/N.33%20p%2046-61.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Lagar, F. J. y Perrotta, D. V. (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. *Revista Iberoamericana de Educación, 90* (1), 39-56.

López, F. y Moraleda, Á. (2022). Políticas centradas en el profesorado: realidades y desafío. *Revista Iberoamericana de Educación, 90* (1), 9-13.

Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, *12* (4), 87-157.

Novella-García, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020). *Revista Española de Educación Comparada*, *36*, 74-97. http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/26132

Rodríguez, E. M. (2022). *Nueva agenda de cooperación Iberoamérica-Unión Europea. Prioridades estratégicas para la cooperación en Iberoamérica en materia de educación, innovación, cultura y transición ecológica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los

bicentenarios. https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2013). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2016). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021. https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016-avances-de-las-metas-educativas-2021

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2016a). La profesión docente en Iberoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, *5*, 156-172.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2018). Escuelas de las Culturas. Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU). OEI. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBa2tDIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--f8fc210ac09196b3236d5b209d5d8829d22605e9/ficha-resumen-caeu-cic.pdf

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2019). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4. https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-

iberoamerica-seguimiento-de-las-metas-educativas-2021-y-su-articulacion-con-el-ods4

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2021). Programa presupuesto 2021-2022. OEI. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/programa-presupuesto-2021-2022

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022). Memoria 2019-2022. Hacemos que la cooperación suceda. https://oei.int/oficinas/secretariageneral/publicaciones/memoria-2019-2022-hacemos-que-la-cooperacion-suceda

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022a). Instituto Iberoamericano para la formación y el aprendizaje para la cooperación. https://oei.int/formacion/instituto-formacion

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Resultados de implementación de proyectos en Iberoamérica en educación, ciencia y cultura. https://oei.int/que-hacemos/resultados

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2023). Programa presupuesto 2023-2024. OEI. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/programa-presupuesto-2023-2024

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Agenda 2030. ODS4 Educación de Calidad. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

UNESCO (2018). Hoja de Ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América Latina y el caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265870_spa

UNESCO (2018a). Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS4. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf

UNESCO (2022). Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads. Regional monitoring report SDG4-Education 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671?posInSet=5yqueryId=84896d88-79b6-4a07-92a4-82a6352fa98d

Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada,* 10, 17-60.

Capítulo 4

La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión[1]

Joan María Senent
Universitat de Valencia – Grupo de investigación GRECIA

Miriam Lorente
Universitat de Valencia – Grupo de investigación GRECIA

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo se ha dado por hecho que los y las docentes por el mero hecho de haber recibido su título universitario estaban ya preparados para iniciar su actividad como profesional. Sin embargo, a lo largo del siglo XXI se ha puesto claramente en cuestión esa afirmación, señalando que en la docencia hay dos cuestiones que ha de dominar ese docente: conocer a fondo la

[1] 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.

disciplina que enseña y dominar los instrumentos, actitudes y recursos que implica el oficio de enseñar.

Si dominar la disciplina es algo que se debe obtener al terminar su formación en la universidad, lo de conocer el oficio de enseñar implica practicarlo y parece evidente que, en la mayoría de los países, las prácticas de la carrera son insuficientes y además no suelen ser en responsabilidad, con lo que el docente tiene siempre alguien por detrás que puede cubrirle la espalda.

Por ello se hace necesario contemplar un período de formación al tiempo que se trabaja, a ese período le llamamos "inducción" y 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 este capítulo, se pretende plasmar el estado de la cuestión de la inducción docente en América Latina, planteando el tema desde una doble perspectiva. Inicialmente, se presentarán los planteamientos teóricos de esta temática sobre la que se ha escrito mucho durante los últimos quince años y posteriormente, se hará un recorrido por los diferentes países de la región latinoamericana para analizar la cuestión desde la perspectiva nacional, examinando cómo es entendida y plasmada en la realidad la inducción de los docentes.

En medio de la diversidad de interpretaciones se tratará de dilucidar el sentido del término desde su concepción teórica y acotar qué experiencias latinoamericanas van realmente en el sentido tal y cómo entendemos la inducción docente.

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE LA INDUCCIÓN EN AMÉRICA LATINA

La revisión de las políticas de la inserción a la docencia, así como las múltiples experiencias desarrolladas en los distintos países, tanto europeos como latinoamericanos, hacen patente que no se puede ignorar la existencia de una etapa diferenciadas en el proceso de convertirse en docente con sus propias características y que hace de eslabón entre la formación inicial docente y su posterior desarrollo profesional (Marcelo, 2006; Vaillant, 2021).

A esta etapa, fase o periodo 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).

La importancia de la inducción para los docentes es fundamental, ya que les permite adquirir las herramientas necesarias para afrontar con éxito los desafíos que se presentan en el aula y en la institución educativa, en general. Además, les ayuda a comprender los aspectos relacionados con la cultura escolar, el trabajo en equipo y la comunicación con los padres y tutores de los alumnos. A este respecto, Marcelo y López Ferreira (2020) señalan que la inducción profesional ayuda al profesorado novel a aprender el lenguaje de la práctica y a afrontar problemas relacionados con la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones profesionales y con las familias. De hecho "existe un consenso común en relación a los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo" (Marcelo y Vaillant, 2017, p.1246). Entre ellos, podemos encontrar una mayor capacidad de resolución de problemas, de toma de decisiones, de trabajo

cooperativo, de gestión del aula, mayor motivación y compromiso laboral, mayor dominio metodológico y pedagógico. En definitiva, una mejor adaptación del profesorado novel al sistema educativo y a la cultura institucional. Todo ello contribuye positivamente a la reducción del abandono profesional temprano.

Es importante que se promueva la reflexión sobre la práctica docente y que se propicien espacios para la actualización y el perfeccionamiento constante de los conocimientos y habilidades de los docentes. A este respecto, Vezub (2016) indica 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). En este sentido, Esteve (2006) señala la situación de los docentes durante sus primeros años, esos que lo confirmarán definitivamente como un maestro y cómo la mayoría trabajan por ensayo/error a partir de sus propias percepciones. Esa situación se hace más controvertida en América Latina donde la labor del docente es mucho más intensa y variada que en Europa. Todo ello redunda en la importancia los procesos de acompañamiento del profesorado novel por parte de 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.

En esta línea, Imbernon (2020) señala que la inducción profesional se realiza de forma diversa en diversos países, pero se coincide en el carácter práctico de este tipo de formación a través de tutores seleccionados, poniendo en valor la experiencia docente en las instituciones de educación. Por su parte, Desimone et al. (2014) señalan que la acción docente en situaciones de aprendizaje se refuerza cuando se tiene próxima la figura del mentor. Por su parte, Marcelo y López Ferreira (2020) indican que, de todos los componentes formativos del proceso de inducción, el más destacado por su gran incidencia es el mentor, quien acompaña al nuevo

docente mediante el trabajo conjunto de planificación, observación en el aula, retroalimentación y propuesta de planes de mejora. Así pues, la bibliografía existente al respecto, no hace sino reforzar la idea de que el proceso de acompañamiento o mentoría constituye un elemento clave de un buen programa de inducción docente (Vaillant, 2009).

Ahora bien, tal y como señalan Vaillant y Marcelo (2021) "aprendizaje informal, aprendizaje experiencial y procesos de autoformación están cada vez más presentes en la vida de maestros y profesores debido a las facilidades que brinda la tecnología y la posibilidad de conectarnos unos con otros" (p.63). Realidad esta, a la que no escapan los procesos de inducción docente, en los que son habituales las prácticas informales de formación y/o acompañamiento al docente principiante en los establecimientos educativos. De hecho, la OECD (2019) indica que el acceso a actividades informales de inducción en los centros es más común que el acceso a actividades formales. En promedio en toda la OCDE, 54% de los líderes escolares informan que los nuevos maestros tienen acceso a actividades formales de inducción, mientras que 74% de los líderes escolares informan que tienen acceso a actividades informales de inducción.

En este sentido, los programas de inducción requieren del compromiso de los centros educativos y de sus directores para que sean llevados a término, pero no es suficiente con confiar en la capacidad de inducción informal de los establecimientos educativos (Marcelo y López Ferreira, 2020). 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). 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.

No obstante, si bien la tutorización por parte un docente experimentado de forma estructurada y planificada, es el tipo de formación a la que aludimos en este trabajo como componente central de un buen programa de inducción a la docencia, este acompañamiento no constituye el único elemento. Vaillant (2009) alude, 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. Ya en 1988, Marcelo García destacaba una serie de actividades y/o contenidos propios de los programas de inducción docente, algunos coincidentes con los expresados por Vaillant, tales como proporcionar información escrita valiosa al profesorado que pudiera necesitar en su primer año; visita previa al centro educativo; reducción de la carga docente; contar con la figura del mentor; cursos, talleres y seminarios (Marcelo, 1988).

Vaillant y Marcelo (2012) señalan que para que los procesos de inducción sean eficaces requieren de una serie de componentes básicos. A saber, metas claras, financiación, apoyo de la dirección del establecimiento educativo, mentores experimentados, así como

la formación de profesores mentores y reducción horaria tanto para docentes principiantes como para mentores. En esta misma línea, la OCDE (2019) señala que un elemento crucial a la hora de planificar los programas de inducción para el nuevo profesorado es permitir que los mentores reduzcan su carga lectiva, de modo que puedan equilibrar su tiempo de trabajo entre la preparación de las clases y la docencia real y puedan satisfacer las exigencias de participar en la iniciación.

En el contexto supranacional, desde el posicionamiento de organismos internacionales como UNESCO o la OCDE, "la inducción docente, se sugiere como otra etapa de la carrera docente y se comienza a asumir como parte de la estructura profesional que está configurada como un continuo de educación, inicial, inducción y en servicio" (Donaire, 2021, p. 61). Así pues, mientras para la UNESCO, la cuestión de la inserción docente está centrada más en la acreditación que en el apoyo formativo, para la OCDE, el discurso se centra en el desarrollo profesional continuo, cobrando gran importancia la satisfacción docente, la eficacia docente, el bienestar y el estatus (ibídem, 2021).

Sea como fuere, la inducción docente se ha convertido en una herramienta clave para mejorar la formación del profesorado tanto en Europa como en América Latina. Si bien es cierto, los sistemas educativos de la región latinoamericana han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados (Marcelo y López Ferreira, 2020).

En este sentido, aunque la inducción docente constituye una preocupación creciente en América Latina y progresivamente se va reflejando en la agenda educativa de las políticas docentes de inserción del profesorado novel, 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). De hecho, la inducción en sí en América Latina tiene 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). Tendencia esta última que corrobora lo que ya señaló en su momento Marcelo (2006) respecto a los procesos de inducción en América Latina: "Lamentablemente hemos encontrado escasos trabajos en los que se informe acerca de programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante" (p.29).

3. ESTUDIO DE CASOS

Vamos a revisar la casuística de la inducción docente en una serie de países latinoamericanos, no siendo esta una revisión homogénea pues las experiencias analizadas son realmente diferentes y obedecen a una interpretación múltiple y ambigua del concepto de inducción. En la mayor parte de los casos, la inducción va a referirse al periodo del primer (o los primeros) año de docencia. En ese tiempo como indica Marcelo (2009, p.11) y posteriormente Bozu (2010, p.57):

> *…el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal* (Marcelo, 2009, p. 1).

Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos

que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza (Bozu, 2010, p. 57).

Por ello, la inducción docente prevé un acompañamiento, además de una evaluación del desempeño de esos docentes noveles, entendiendo que esa valoración de su trabajo es fundamentalmente cualitativa y va más en la línea de una orientación que de un juicio de valor.

Partiendo de estas premisas, se han seleccionado diez países de América Latina que responden a los siguientes criterios:

- Países que hayan iniciado alguna experiencia de inducción docente, bien sea en estado de legislación o de implantación.
- Países que hayan iniciado la experiencia de inducción con docentes de la escuela básica o primaria, y/o con docentes de la escuela secundaria.

Finalmente, los países están presentados por orden alfabético.

3.1. La inducción docente en Argentina

Argentina desde el 2005 cuenta con un programa de acompañamiento a noveles. Como en el caso de Chile, en este programa colaboran los institutos superiores que brindan la formación inicial de los profesores. La participación en el programa es voluntaria. Esta estrategia suele ubicarse en las zonas con mayor movilidad de principiantes y, de acuerdo con Vezub (2012) se han implementado otras estrategias de apoyo y acompañamiento a los profesores noveles como una plataforma virtual en la que además de poder realizar trabajo conjunto con otras instituciones, se ofrecen distintos tipos de materiales. Este programa de inducción cuenta con el apoyo de la OEI, como los de Chile y Ecuador.

El Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de la Argentina es impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde 2005. En sus comienzos se inició como una experiencia piloto en una región particular del país. Desde 2007 se fueron sumando voluntariamente nuevos institutos y provincias, lo cual trajo aparejado el surgimiento de otras necesidades, entre ellas, la creación de marcos de intervención no solo pedagógicos, sino también normativos y organizacionales.

Asimismo, la importancia otorgada al incremento de las relaciones entre el sistema formador de docentes y las escuelas potenció la línea de acompañamiento a los docentes principiantes, ya que los beneficiarios privilegiados de este programa son los sistemas educativos provinciales. La función de desarrollo profesional al comienzo de la profesión es asumida por las Instituciones Superiores de Formación Docente por intermedio de sus equipos directivos y docentes. En este modelo, el acompañamiento pedagógico a los noveles no implica alargar la formación inicial un año más; por el contrario, quienes se inician en la docencia son considerados «trabajadores».

Desde los inicios del programa, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla actividades sostenidas destinadas a fortalecer el trabajo de los formadores que acompañan en las distintas provincias del país. Además, este organismo central se encarga de la provisión de recursos materiales y pedagógicos, tales como bibliotecas, producción de materiales didácticos, etcétera. La puesta en funcionamiento de un aula virtual favoreció las actividades de formación, la circulación de recursos, así como el intercambio de experiencias entre las distintas provincias, instituciones y docentes que participan en el programa.

3.2. La Inducción docente en Brasil

En Brasil, los procesos de inducción de los profesores de educación básica parten de la legislación educacional, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96, al Plan Nacional de Educación 2001-2011 y al Plan Nacional de Educación 2014- 2024.

La estrategia 18.2 del Plan Nacional de Educación 2014-2024, propone impulsar en las redes públicas la educación básica y superior, el acompañamiento y seguimiento de los profesores noveles mediante actividades de apoyo a cargo de profesionales con experiencia, mediante actividades con particular insistencia en el contenido que se enseña y en las metodologías de enseñanza de cada disciplina.

El plan no contempla la utilización de otros profesores que tendrían el papel de mentor, ni tampoco consideran uso de otros recursos o materiales para establecer un plan general de inducción en el país.

Existen programas de inducción en instituciones concretas como las Universidades de Mato-Grosso o de Rio de Janeiro. Asimismo, existe el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) establecido por el Gobierno de Brasil en 2007 para dar respuesta a necesidades del sistema público de educación. No se trata de un Programa de Inducción, aunque tiene algunos puntos en común, pues su objetivo fue fomentar la iniciación temprana a la docencia de estudiantes de licenciaturas de instituciones de educación superior, y de esa forma prepararlos para la docencia en la educación pública.

3.3. Sistema Nacional de inducción para docentes principiantes de Chile

El ministerio de Educación chileno se encuentra realizando un llamado para que docentes y educadores que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio en un establecimiento con Carrera Docente, postulen al Sistema de Inducción y Mentorías. A través del acompañamiento de un/a par, este programa busca potenciar el desarrollo profesional de los profesores y profesoras en su inicio profesional y facilitar su inserción en la comunidad educativa.

Al respecto, el ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, destacó que **"**aprender de otros y otras e incorporar su experiencia en nuestro ejercicio profesional como docentes es clave para poder integrarnos plenamente al siglo XXI y desarrollar una profesionalidad que sea pertinente a las necesidades de nuestros estudiantes*". (*Mineduc, 2022)

Lo que aprenden educadores/as y docentes en sus primeros años de ejercicio es clave para su futuro desempeño profesional. Para apoyarles en esta etapa trascendental, el CPEIP cuenta con el Programa de Inducción y Mentorías, el cual busca potenciar a educadores/as y docentes en sus primeros años y apoyar su inserción en las comunidades educativas. Este proceso tiene un carácter formativo y no probatorio, además, está establecido en la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

¿De qué tratan las mentorías?

En una mentoría, el educador(a) o profesor(a) que se encuentra en su primer o segundo año de ejercicio es acompañado por otro docente con experiencia y destacado desempeño, quien lo apoya y potencia su desarrollo profesional.

Una mentoría no es una supervisión, sino un acompañamiento para aprender más y ser un mejor profesional. Por lo mismo, el docente principiante no es evaluado en este proceso.

¿Cómo funcionan las mentorías?

Las mentorías tienen una duración de 10 meses. Cada semana, se destinan entre 4 y 6 horas al proceso de inducción. Durante este tiempo, ambos profesionales reflexionan juntos sobre la práctica pedagógica y sus desafíos, analizan los resultados de aprendizaje, piensan en la preparación del trabajo de aula, abordan la integración en la comunidad educativa y mucho más.

¿Quiénes pueden postular?

Educadores y docentes que se encuentran en su primer o segundo año de ejercicio profesional en un establecimiento de educación escolar o parvularia que ya se encuentre en Carrera Docente, que tengan, como máximo, 38 horas de contrato y que no hayan participado previamente de una mentoría.

En el caso de establecimientos de administración directa dependientes de JUNJI**,** según lo establece el numeral 3 del artículo 4 del DFL N°24/2017, el docente principiante deberá "encontrarse contratado por una jornada semanal de 44 horas, por el período en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción".

¿Quiénes son los mentores?

Son educadores o docentes de aula (del mismo u otro establecimiento):

- Que cuentan con cinco o más años de experiencia pedagógica.
- Que se encuentran en los tramos superiores de la Carrera Docente.
- Que cuentan con formación específica (mentorías) para acompañar a sus pares.

Asignación para Principiantes y Mentores

Por el tiempo destinado a este proceso, los profesores(as) principiantes y los profesores mentores tendrán derecho a recibir una asignación de inducción y mentoría, la cual es financiada directamente por el Ministerio de Educación (esto no aplica en establecimientos JUNJI).

En aquellas zonas en que no sea posible asignar un mentor, el CPEIP implementará programas y actividades especiales para apoyar la adecuada inmersión profesional de los docentes principiantes que lo soliciten. Estas opciones se informarán directamente a cada docente, una vez concluido el proceso de postulación anual a este programa.

Las mentorías buscan vincular la formación universitaria con el desarrollo profesional, reducir el tiempo de adaptación al ejercicio docente, potenciar el desarrollo de las y los profesores, y el fortalecimiento de su autoestima profesional, particularmente, luego de dos años de no presencialidad. La mentoría tiene un carácter formativo, por lo cual el principiante no será calificado. A su vez, el mentor es un par, no un supervisor, pues ambos se valoran como profesionales de la educación que realizan trabajo en aula y ejercen las mismas funciones dentro de las escuelas o jardines infantiles. En ese contexto, Lilia Concha, directora del CPEIP, señaló que

> *"lo que educadoras(es) aprenden y consolidan en sus primeros años de ejercicio profesional, será definitorio para el desempeño y competencias docentes que seguirán desarrollando en el tiempo. En tanto, el mentor(a) es un maestro o maestra con mayor experiencia, formado especialmente para cumplir este rol profesional, que apoya y acompaña al recién titulado"*

Los profesores principiantes tienen derecho a recibir una asignación de inducción de 99 mil pesos mensuales durante los 10 meses que dura el proceso, la cual es transferida desde el Ministerio

de Educación. Actualmente, cerca de 400 principiantes han vivenciado el proceso de Inducción y mentoría a nivel nacional.

Este programa es voluntario y pueden postular las y los docentes que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio en un establecimiento que haya ingresado a la Carrera Docente, lo que a la fecha corresponde a todos los establecimientos municipales y cerca del 60% de los establecimientos particulares subvencionados, y que cuenten un máximo de 38 horas de contrato, para poder destinar tiempo al proceso.

También pueden postular las y los docentes y educadoras/es de párvulo que se desempeñen en jardines infantiles y salas cuna Vía Transferencia de Fondos (VTF)-Integra y Carrera Docente Parvularia (CAD) que hayan ingresado a la Carrera Docente.

3.4. Situación de la inducción en Colombia

En Colombia no existe un programa de inducción a nivel del Estado, tal como hemos definido previamente la inducción. Sin embargo, las Secretarías de Educación de los diferentes distritos organizan programas de inducción, buena parte de los cuales son online y en algunos casos presenciales. No se trata de un acompañamiento a los profesores noveles sino más bien de un plan de formación permanente para esos profesores.

Las Secretarias de Educación de cada distrito escolar (SED) nombran al profesorado de las instituciones oficiales que debe integrarse en los colegios desde sus características personales y profesionales. Del colegio conocen la información básica: su nombre, la localidad en la que se ubica, el nombre del Rector y su horario durante la jornada escolar.

Las SED generan programas de capcitación docentes para los profesores (no solamente los noveles), que generalmente se centran en aspectos pedagógicos y administrativos de los colegios y en las

áreas específicas de las diversas asignaturas que esos docentes deberán impartir. No obstante, esos programas no hablan concretamente de los centros, de sus contextos y de los retos y dificultades que el docente deberá abordar al impartir clase en ellos, las SED no alcanzan a vislumbrar esas dificultades ni dan una capacitación adecuada para afrontarlas con ciertas garantías de éxito.

Será a partir de un proceso de inducción que los docentes alcanzan a interiorizar los valores, principios normas y comportamientos de esa comunidad educativa, pero tal proceso, como hemos señalado al principio no existe en el sentido de acompañamiento y evaluación de su tarea de esos primeros años, sino más bien como una formación continua que les capacite para ejercer la tarea docente, aunque es cierto que en los últimos años, algunas Secretarías de Educación como la de Bogotá, han dado prioridad a procesos de estrategias profesionales centrados en la reflexión y en la acción cooperativa, tales como la investigación-acción y el apoyo profesional mutuo.

En los últimos diez años, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado los llamados "procesos de reinducción". El programa está encaminado a lograr renovación del compromiso docente, actualización en la política educativa, revisión del proyecto de vida asociado al plan de carrera, al fomento de competencias y habilidades en el componente personal y socio-afectivo de los docentes y directivos docentes para que incidan en el mejoramiento de la calidad educativa y en el fortalecimiento de las instituciones educativas.

Este programa está dirigido a todos los docentes y directivos docentes cada dos años contados a partir de la Inducción, capacitación realizada también en el marco del proceso de firma del Acta de posesión en período de prueba. Sus objetivos fundamentales son:

- Tiene como objetivo reflexionar desde su rol docente sobre los logros, las brechas y los retos en la educación para asegurar la integración de su proyecto de vida a su plan de carrera.
- Profundizar sobre las competencias del docente siglo XXI y la evaluación como fundamento de la calidad docente.
- Establecer un espacio de conversación en el cual los Docentes y Directivos Docentes reconocerán los actuales lineamientos de política educativa por medio de la construcción de conversaciones encontrando elementos claves para renovar su compromiso y motivación con la construcción de una educación de calidad.
- Facilitar la construcción del plan de carrera de Docentes y Directivos Docentes integrado al proyecto de vida y el proyecto del equipo de trabajo, a través de la herramienta PERT (técnica de revisión y evaluación de programas).

Los programas de reinducción sueles ser también online y su forma y términos nos recuerdan una campaña de formación permanente del profesorado

3.5. Los procesos de inducción en Ecuador

Se concibe la inducción como un proceso sistemático y planificado a través del cual se influye en el docente que ingresa a la ULVR, para producir cambios que faciliten su integración y acelerar su incorporación efectiva en el trabajo (Ruffinelli, 2014). Un programa de inducción es un conjunto de metas, políticas, procedimientos, reglas, asignaciones de tareas, pasos a seguir, recursos por emplear y otros elementos necesarios para llevar a cabo un curso de acción dado (Koontz y Weirich, 2004).

El objetivo fundamental de un programa de inducción es crear en el destinatario una disposición positiva hacia la organización y hacia su trabajo, partiendo del supuesto que estas condiciones facilitarán los procesos subsiguientes de satisfacción en el trabajo y de identidad con la organización (Lledí, et al., 2015).

Como complemento básico a toda propuesta de inducción se tiene la asignación de docentes mentores que acompañarán durante un semestre a los nuevos docentes en las actividades académicas, esto es, relación con estudiantes: el manejo de plataformas tecnológicas, la aplicación y conocimiento de los reglamentos, y la relación con sus colegas docentes.

La Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional de la Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo mantiene un Programa Formativo de Inducción que dirigido a los docentes noveles que ingresan al Magisterio Fiscal, con el objetivo de que encuentren una orientación para el inicio a la gestión educativa en cada uno de los establecimientos educativos donde laboran. Este proceso orienta el inicio de la gestión educativa de los ganadores del concurso de méritos y oposición que representa la entrada en el magisterio ecuatoriano.

El docente novel, debe elegir entre dos cursos planteados:

a) Curso Formativo de Inducción QSM7

Es un espacio de reflexión e intercambio de información pertinente entre pares, pensado para que cada profesional inscrito pueda realizarlo de manera autónoma y en los tiempos establecidos. Busca que el docente novel mediante la reflexión crítica de experiencias aporte de manera significativa a su desempeño y contribuya en la mejora de la educación del país. Consta de cinco bloques: Ser docente, Gestión del Aprendizaje, Estrategias metodológicas innovadoras, Habilidades siglo XXI, Filosofía Educativa.

b) Curso de Inducción SEIBE (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe)

Se constituye como un espacio de reflexión para que el docente novel se apropie de conocimientos básicos respecto al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB, así como de las múltiples realidades de la gestión de las instituciones educativas, desde una perspectiva pedagógica que considera el pluralismo cultural de los pueblos y nacionalidades reconocidos en el Ecuador, así como la normativa que sustenta el Sistema. A su vez, consta de seis bloques:

- Conciencia cósmica, semiótica y lingüística
- Técnicas de estudio y desarrollo de la lectura y escritura.
- Aplicación del MOSEIB
- Historia de la EIB (Educación intercultural bilingüe) y legislación educativa aplicada a la EIB.
- Estrategias metodológicas innovadoras.
- Habilidades siglo XXI

Los docentes que asumen el rol de acompañar a otros se denominan «mentores». Se trata de maestros de aula con mayor experiencia que atraviesan un proceso de selección y formación para desarrollar la nueva tarea. Para poder postularse como mentores, los docentes deben haber obtenido una calificación excelente o muy buena en las pruebas SER de evaluación de desempeño docente y tener más de cinco años de experiencia en el aula. Estos docentes no abandonan a su propio grupo de alumnos, ya que se espera que pongan a prueba las innovaciones y los cambios del programa en sus clases. Para que puedan dedicarse a la nueva tarea se les libera de 80% de la carga horaria de cátedra en sus escuelas. Cada mentor acompaña entre ocho y diez docentes que trabajan en tres a cinco escuelas rurales uni o pluridocentes.

Desde su inicio, el programa incluyó un componente de «investigación evaluativa» con la finalidad de elaborar la «línea base» existente al comienzo y de registrar y explicar los cambios observados posteriormente, para colaborar con las decisiones que se tomen sobre los aspectos a modificar del paquete instruccional utilizado en la formación de los primeros mentores.

3.6. Proceso de Inducción docente en Guatemala

Guatemala es uno de los países que ocupa un lugar atrasado en los índices educativos, sin embargo, ha tenido avances en cobertura educativa pero no en la calidad. En los últimos años se han creado gran cantidad de centros educativos oficiales con los que se logra atender la demanda escolar aún en los lugares más recónditos del país. El Ministerio de Educación (MINEDUC) se encarga de gestionar las tareas administrativas relacionadas con la educación. Una de las políticas educativas de dicho ministerio es avanzar hacia una educación de calidad. Uno de los procesos que intervienen en la educación de calidad es la administración de recursos humanos, que es la que se encarga de proporcionar las capacidades humanas requeridas por una organización. En dicha administración se encuentra el proceso de inducción de personal, que es un factor determinante para el logro de las metas establecidas por el MINEDUC, el cual incluye desde la inducción general hasta la inducción específica, siendo un pilar fundamental para la adaptación del nuevo colaborador a la institución y a su puesto de trabajo.

Al personal docente del nivel primario de los centros educativos oficiales, se les brinda un proceso de inducción informal e incompleto, para lo cual se elaboró como aporte un manual que incluye la forma técnica de ejecutar el proceso en mención, detallando paso a paso la manera de cómo proporcionarles a dichos

docentes la inducción general y específica al momento de ingresar a laborar en la institución.

El disponer de contexto facilitador en la escuela de inserción de los maestros es un factor no fácilmente manejable, pero que debe ser considerado como muy importante (es lo que indican muchas investigaciones sobre profesores principiantes). Por eso, conviene establecer mecanismos de encuentro con autoridades y profesores de las escuelas que reciben a los nuevos maestros para que faciliten su inserción: explicando su funcionamiento, dedicando a algún profesor en particular que pueda responder sus preguntas o ayudarlo frente a situaciones difíciles.

No obstante, la integración de personal docente del nivel primario a las escuelas se realiza hasta el proceso de contratación o nombramiento, y no se les proporciona una inducción formal que llene los requerimientos mínimos para su orientación y ubicación. Según las diversas fuentes consultadas, el proceso es más formal que real y los docentes nombrados no llegan a tener ese proceso inductivo ni están claramente acompañados de un mentor que realice su seguimiento en la mayoría de los distritos educativos, limitándose la cuestión a brindarles ese manual elaborado por el ministerio y dejar que sea el propio docente quien lo interprete.

3.7. México: Proceso de Inducción docente

En el marco educativo mexicano, la Reforma 2013, a través del Servicio Profesional Docente, planteó una reestructura de la vida profesional y laboral de los profesores de Educación Básica de sostenimiento público lo que incluyó por primera vez el condicionamiento de la plaza definitiva a los recién egresados de las Escuelas Normales. Como consecuencia, se diseñó un plan de tutorías para acompañarlos durante los primeros dos años de su trayectoria frente a grupo. El objetivo oficial era “fortalecer las

capacidades, conocimientos y competencias de este personal" (DOF, 2013). Sin embargo, socialmente, el proceso se percibió como un acompañamiento de preparación para el examen de permanencia.

A pesar de que la Reforma Educativa comenzó en 2013, hasta el 2015 en educación básica sólo una de cada cuatro escuelas tenía procesos de inducción y acompañamiento para docentes de nuevo ingreso. El panorama mexicano cambió a raíz de la entrada como presidente en diciembre del 2018 de Andrés Manuel López Obrador, que dio marcha atrás a la Reforma Educativa del 2013 y, con ello, a la evaluación para la permanencia. No obstante, se decidió conservar el programa de tutorías y darle un nuevo rumbo. Así, el 30 septiembre de 2019 se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USCMM) que estableció nuevas disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente que fungiría como tutor en Educación Básica.

La nueva propuesta mexicana elimina los defectos que tenía la anterior (como un prototipo idéntico de tutoría para todas las entidades y regiones que invisibilizaba la gran diversidad del contexto mexicano y las necesidades particulares de los profesores noveles). Actualmente sigue establecido que las tutorías se imparten en tres modalidades de atención: presencial, en línea y en zonas rurales para atender las necesidades formativas asociadas al contexto específico en el que trabajan los profesores. Una de sus fortalezas es que el plan de trabajo inicial lo definen los tutores y sus tutorados, lo que en teoría satisface sus necesidades formativas, pedagógicas, sociales y emocionales mediante una búsqueda conjunta de alternativas para resolver problemáticas de forma flexible y que permita ajustes a lo largo del proceso. No obstante que esta propuesta pudiera traer grandes beneficios para los docentes de nuevo ingreso en México, se limita a la estrategia de tutorías que, como señalamos anteriormente, no resulta suficiente para satisfacer las necesidades de los principiantes.

Poner en funcionamiento esta propuesta en México no ha sido sencillo considerando que son las autoridades de cada entidad federativa las que proporcionan al personal de nuevo ingreso a los que se les asignó una plaza vacante definitiva, el acompañamiento de un tutor durante los dos primeros años de servicio. A esto se ha sumado el cambio repentino que trajo consigo la pandemia, por lo que la organización y desarrollo aún está en curso. Para conocer la situación real necesitamos recoger las experiencias directas de los diferentes actores, pues en la práctica existe bastante diversidad, desde Estados que han empezado a desarrollar esta nueva política a otros donde el proceso de inducción se basa en la presencia online de cursos con unas pocas sesiones de trabajo.

3.8. El proceso peruano de inducción docente

Desde el 2020 en Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) desarrolla un programa de inducción docente cuyo objetivo es fortalecer competencias profesionales y personales del docente novel para facilitar su inserción al ejercicio de la docencia pública y orientar la construcción de su identidad en el marco de una nueva visión de docencia.

Los principios que guían el PID son los siguientes: 1) ética, 2) equidad, 3) inclusión, 4) calidad, 5) democracia, 6) interculturalidad, 7) conciencia ambiental y 8) creatividad e innovación, los que se encuentran definidos en el artículo 8 de la Ley General de Educación.

El Programa de Inducción docente (PID) es la acción de formación en servicio dirigida al docente novel, con el propósito de desarrollar su autonomía profesional y otras capacidades y competencias para que cumpla plenamente con sus funciones. Sus características son las siguientes:

- Tiene una duración de seis meses, con 208 horas cronológicas de formación.
- Es ejecutado por una Institución de Formación Docente (IFD) quien es la encargada de la organización, implementación, monitoreo, balance e informe de las actividades pedagógicas y administrativas del programa.
- Es implementado a través de un profesor mentor, el cual no forma parte de la IE del docente novel. Para el caso de docentes noveles de 11.EE. polidocentes completas y multigrado es seleccionado y contratado por la IFD, y para el caso de los docentes noveles de 11.EE. unidocentes es asignado por la UGEL de su jurisdicción.
- Tiene una organización modular y se desarrolla a través de la modalidad semipresencial.
- Tiene como producto final el plan de desarrollo profesional del docente novel, que se construye bajo la asesoría del profesor mentor.

El programa se desarrolla a través de la modalidad semipresencial, es la que requiere que el participante asista presencialmente solo parte del tiempo requerido en la matriz curricular. Las estrategias son: taller formativo, visita en el aula y curso virtual, las cuales emplean diversas formas de modelamiento e interacciones (transmisión de videos o el uso de casos para su análisis, lectura de textos, debates, aprendizaje entre pares, entre otros), asimismo, son flexibles en atención a las necesidades formativas de los docentes noveles y al contexto en el que trabajan.

Cada profesor novel contará con la presencia de un profesor mentor, elegidos entre profesores experimentados que seguirán a su vez un programa de formación en mentoría. El sistema de evaluación tomará en cuenta la evaluación formativa que será un proceso continuo de recojo de información y retroalimentación permanente

llevado a cabo por el profesor mentor y que involucra directamente al docente novel en estrecha coparticipación. Utilizará instrumentos para registrar la práctica docente que permitan retroalimentar al docente novel y evaluar los resultados esperados del programa.

La evaluación se realizará sobre las evidencias de aprendizaje del docente novel en cada uno de los módulos, para este caso se utilizará la técnica del análisis de documentos. De la misma manera, siendo la actuación del docente novel una evidencia de aprendizaje; se evaluarán algunos resultados esperados del programa tomando en cuenta su actuación en el aula y en reuniones con otros miembros de la comunidad educativa (pares o padres de familia). Los instrumentos que se utilizarán son rúbricas de evaluación.

El seguimiento es el proceso continuo y sistemático de recogida y análisis de información con el fin de conocer los avances en la implementación del programa y a partir de ello, realizar los ajustes necesarios que permitan el cumplimiento de los resultados esperados. La evaluación tiene por finalidad determinar el logro de los resultados establecidos en el programa.

3.9. República Dominicana: su experiencia sobre inducción docente

La República dominicana ha empezado hace unos pocos años una experiencia de inducción que la ha llevado por la totalidad del país. En efecto el programa INDUCTIO plantea un análisis de la inducción docente no en la formación inicial sino una vez ha iniciado su labor como docente.

En la investigación que se realizó en la República Dominicana participaron 363 docentes noveles y 45 mentores. Cabe destacar que los mentores laboraban como coordinadores pedagógicos en centros educativos y algunos como técnicos docentes. En la República Dominicana los coordinadores pedagógicos se encargan de orientar,

acompañar y apoyar a los profesores en su desempeño en y desde el aula, mientras que los técnicos docentes asesoran y acompañan a los centros educativos en el desarrollo de la gestión pedagógica.

La investigación se desarrolló a través de cuestionarios y grupos focales de discusión, más algunas entrevistas. Los resultados revelan que los principales problemas que afrontaron los profesores principiantes dominicanos a su llegada a la escuela están relacionados con: relación con los colegas, motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, dominio de la materia, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con el director del centro, adaptación al contexto cultural y social, planificación de las clases, sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula.

En opinión de los profesores principiantes y los mentores, se han superado los problemas señalados anteriormente. Esto supone que desde sus inicios los profesores principiantes de las escuelas dominicanas necesitan orientación, acompañamiento y apoyo para conocer y adaptarse a la realidad escolar, ya que los primeros momentos de la inducción docente suelen ser lentos y difíciles, pero a medida que se desarrolla la misma, se identifican algunos avances que demuestran que los profesores principiantes son capaces de adaptarse mejor a su nuevo entorno.

3.10. La inducción docente en Uruguay

En Uruguay no existe como tal un período de inducción docente ni dentro de la formación inicial ni en los primeros años de ejercicio del profesorado. No obstante, en los últimos años se han publicado diversas investigaciones sobre el tema.

En opinión de Rodríguez (2012), los profesores necesitan, en sus primeros años de experiencia docente, saber identificar claramente los problemas principales en sus primeras etapas del

desarrollo profesional. La administración educativa debe considerar esta información para poder delinear políticas de capacitación y formación continua capaces de arrojar luces que sirvan para el desarrollo autónomo y permanente de todos los profesores, considerando sus diferentes itinerarios y trayectorias y las etapas o ciclos de la vida profesional.

Algunos autores hablan de la inducción como la inmersión en el proyecto educativo del centro. Hablar de inmersión, refiere a entrar en contacto con aspectos de la cultura. En el ámbito educativo, el concepto inmersión se encuentra vinculado a la inserción profesional de los noveles docentes, cuando el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto en una escuela con un contexto específico (Vaillant, 2009).

No obstante, no existe un proyecto de inducción referido a los docentes noveles en general, sino que aquí se maneja la inducción como la capacidad de inmersión en el proyecto educativo de un centro, lo que afectará no solo a sus clases sino al mismo docente novel en cuanto a sus relaciones con los demás docentes del centro, su adaptación a determinadas metodologías o a la forma de comunicación con las madres y padres de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La inducción de los docentes es un proceso fundamental para fortalecer el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y, en definitiva, para garantizar la calidad de la educación. Así pues, para que el proceso de inducción docente pueda desplegar todo su potencial, es importante que sea estructurado, planificado, continuo y permanente. Que sea estructurado y planificado requiere de políticas 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. Que sea continuo y permanente, implica una concepción epistemológica determinada del DPD que, a su vez, impactará en el modo de elaboración y necesaria articulación de dichas políticas y medidas específicas.

A este respecto, se requiere de un enfoque sistémico del DPD el cual supone un tratamiento conjunto e integral de los elementos que lo componen. A saber: la historia y el contexto, las condiciones de trabajo, la formación inicial, la inserción a la docencia, la formación continua y la evaluación de centros y docentes (Monarca y Manso, 2015). En esta línea, la OECD (2005) indica que las etapas de la formación inicial del profesorado, la inducción y el desarrollo profesional deben estar mucho mejor interconectadas para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo del profesorado más coherente.

Si analizamos la realidad del continente latinoamericano, hemos de indicar que el término "inducción docente" no tiene una connotación única sino que en los diferentes países se manejan diversas interpretaciones a este concepto que van desde un período en la parte final de la formación en la que el docente realiza un ejercicio "controlado" de la profesión bajo la supervisión o seguimiento de otros compañeros, hasta el período final de la Formación Inicial Docente (FID) donde el futuro docente realiza unas prácticas profesionales en la que tiene una clase bajo su responsabilidad en determinados períodos, pasando por países que lo entienden como una formación permanente del profesorado, en otros es entendido como el proceso de introducción en una empresa o en un centro docente determinado, a otros que lo interpretan como un período donde los docentes en ejercicio son especialmente "vigilados y evaluados", pasando por interpretaciones más administrativas que suponen tener toda la documentación a punto para realizar el ejercicio docente.

Del conjunto de países analizados, solamente cuatro, República Dominicana, Argentina, Chile y Perú, tienen procesos de inducción docente que responden a las definiciones que planteamos al inicio del presente texto y, aún así, con algunos matices: en Argentina se trata de un proceso voluntario; en Chile llega a todos los colegios municipales y a algo más de la mitad de los concertados. En el resto de países, la inducción se utiliza con otras connotaciones, habitualmente procesos de capacitación online o incluso procesos de integración en una institución educativa concreta. Una característica común a todos los países es que los procesos de inducción se inician una ver terminada la FID, contrariamente a lo que ocurre en algunos países europeos.

Del mismo modo, aun cuando existen algunos casos en los que los programas de inducción docente son resultados de una política estatal ya consolidada, como en el caso de Argentina, Republica Dominicana, Chile o Perú, en la mayoría de casos se trata de experiencias a nivel local o regional sin llegar a tener una verdadera entidad a nivel nacional en la formación de los docentes. Así pues, el verdadero reto en América Latina para los próximos años lo constituye el esfuerzo de pasar de las múltiples situaciones o experiencias que a nivel local o regional se están realizando, a verdaderas políticas integrales nacionales de inducción docente con continuidad en el tiempo que contemplen la participación activa de los docentes y promuevan una auténtica cultura de formación continua y permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, *3*, 55–72.

Desimone, L.M., Hochberg, E.D., Porter, A.C., Polikoff, M.S.Schwartz, R., y Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. https://doi.org/10.1177/0022487113511643

Donaire, C. (2021). La Inducción Docente desde el Discurso Supranacional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 53-78. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18443

Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. In E.Tenti Fanfani (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-66). UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum 33*. 49-67

Koontz, H.W., y Weirich, H. (2004). *Administración: una perspectiva global.* México: Mc Graw Hill.

Lledí, A., Gonzálvez, C., Vicent, M., Hernández, M., Delgado, B., Lorenzo, G., y Martínez, M. (2015). Profesorado novel y tutoría entre iguales en innovación tutorial. *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, (665-684). Alicante, España.

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 García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 6. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3365

Marcelo, C. (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. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesor con buenos principios. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, *13*(1), 1–26.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción a la docencia en América latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. https://doi.org/10.1590/198053144322

Marcelo, C., y López Ferreiras, M.A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108) https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936

Ministerio de Educación de Chile – CPEIP (2022). Sistema nacional de inducción para docentes principiantes. https://www.cpeip.cl/mentoria-docente/

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). Adelante maestros. Programa de Reinducción docente. https://www.youtube.com/watch?v=yewYjjQx3I0

Ministerio de Educación – Perú (2020). Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción Docente. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7735

Monarca, H.A., y 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

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Rodríguez, E. (2012). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, *4*(1681–5653), 1– *Inducción Profesional a la Docencia* 23-27.

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *51*(2), 56-74.

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. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571

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. y Marcelo, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem.* Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 19(4), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003

Vezub, L. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Informe OEI.

Vezub, L. (2016). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE-UNESCO.

LISTADO DE SIGLAS

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – Chile

DPD: Desarrollo Profesional Docente

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

FID: Formación Inicial Docente

IFD: Institución de Formación Docente - Perú

INDUCTIO: Programa de inducción docente - República Dominicana

JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles – Chile

MINEDU: Ministerio de Educación - Perú

MINEDUC: Ministerio de Educación - Chile o Guatemala

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - Ecuador

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Brasil

PID: Programa de Inducción Docente - Perú

QSM7: Curso Formativo de Inducción - Ecuador

SED: Secretarías de Educación – Colombia

SEIBE: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - Ecuador

UGEL: Unidad de gestión educativa local - México

ULVR: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil - Ecuador

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la educación y la Cultura

USCMM: Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y de los Maestros - México

Capítulo 5

El discurso europeo sobre la formación de profesorado y la educación de calidad[1]

Tamar Shuali Trachtenbreg [2]
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN: EL SIGNIFICADO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA Y EL CONSEJO DE EUROPA.

La educación de calidad según la Unión Europea (UE) consiste en una educación inclusiva y equitativa que se fundamenta en los valores europeos tales como la dignidad de la persona y el respeto a

[1] 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.

[2] Investigadora principal del Instituto Europeo de Educación para la cultura democrática - UCV.

los derechos humanos, ambos recogidos en el artículo 2 del Tratado de la UE (TUE).

Para la UE una educación de calidad ha de tener en cuenta el contexto político, social, cultural y económico del educando y analizar su influencia sobre los logros académicos y el bienestar del individuo. Esta cuestión la refleja bien la carta social europea en donde se establece el carácter inclusivo de la educación como un derecho:

> *The European Pillar of Social Rights states as its first principle that everyone has the right to quality and inclusive education, training, and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market.*[3]

Por su parte, para el Consejo de Europa (CdE) una educación de calidad supone una educación libre de discriminación, que es capaz de proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y no violento, en el que se respeten los derechos de todos. Se trata de una educación que:

> *desarrolla la personalidad del individuo, sus talentos y capacidades mentales y físicas de niños y del adulto hasta alcanzar su máximo potencial. La educación de calidad es una educación que promueve la democracia, el respeto por los derechos humanos y la justicia social en un entorno de aprendizaje que reconoce las necesidades sociales y de aprendizaje de todos* (Council of Europe's vision of quality education for all).

La formación del profesorado está considerada tanto por la UE como por el CdE como herramienta fundamental para alcanzar una educación de calidad. Se trata de un reto especialmente complejo por el hecho de que requiere de una formación que contempla el

[3] CoE: https://www.coe.int/en/web/education/agenda-for-sustainable-development-and-quality-education

desarrollo de valores, actitudes, aptitudes y capacidad para la reflexión crítica sobre el contexto cultural. En realidad, la educación de calidad requiere del desarrollo de competencias cívicas interculturales y democráticas en el profesorado.

Este capítulo reflexiona sobre la contribución de la UE y del CdE a la formación del profesorado para una educación de calidad. El capítulo analiza la labor de ambas instituciones en el desarrollo de las competencias democráticas e interculturales del profesorado y su relación con una educación de calidad. Partimos la reflexión desde el análisis del concepto de *educación de calidad* tal y como lo definen la UE y el CdE. Posteriormente, veremos algunas iniciativas concretas en cuanto a la formación del profesorado europeo para una educación de calidad centras en el valor de la diversidad, la inclusión y el desarrollo de valores democráticos europeos compartidos. El capítulo se finaliza con la presentación de recomendaciones vinculadas a la formación de profesorado y el desarrollo de educación de calidad en la UE.

2. EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA UE

La *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* describe la dignidad humana como un valor indivisible y universal (2000/C 364/01). La carta sitúa al individuo en el centro de las actividades de la UE, estableciendo la ciudadanía de la UE y creando un espacio de libertad, seguridad y justicia. Uno de los derechos fundamentales promovidos por la UE en su carta es la defensa de las minorías y el reconocimiento en el hecho de la diversidad cultural que posteriormente se traduce en el compromiso con una UE inclusiva.

El compromiso de la UE con el principio de la inclusión y muy concretamente con el reconocimiento de la diversidad cultural se ve especialmente reforzado en el contexto educativo la Resolución del

Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01) en su Área Prioritaria 1: "*Calidad, equidad, inclusión y éxito en la educación y la formación*", el Consejo establece que las instituciones educativas deben

> *mantenerse como zonas seguras y que la educación debe promover las competencias cívicas, interculturales y sociales, la comprensión y el respeto mutuos, y la apropiación de los valores democráticos y los derechos fundamentales en todos los niveles y tipos de educación y formación*.

Tal y como lo expresa la estrategia, la UE espera del profesorado europeo ser capaz de responder a los retos de la diversidad cultural en el aula y desarrollar en el alumnado competencias cívicas, interculturales y sociales para poder abordar con éxito los retos de la sociedad democrática.

La cuestión de la formación del profesorado nos plantea un interrogante sobre la posibilidad real que pueda tener la UE en la promoción de prioridades o metas educativas teniendo en cuenta el hecho de que la educación, no es una competencia propia de la UE sino de los Estados miembros. Tal y como veremos a continuación existe una serie de recomendaciones que sirven de marco político y estratégico a las que se han adherido los EM y cuya finalidad es fomentar el carácter inclusivo y la educación de calidad en la UE. En este caso, uno de los documentos más indicativos consiste en la Recomendación de 22 mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (ST/9010/2018/INIT)

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EUROPEO PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD: UNA APROXIMACIÓN NORMATIVA

La Recomendación del 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (ST/9010/2018/INIT) establece explícitamente al papel del profesorado en el desarrollo de unos valores compartidos y la promoción de una sociedad inclusiva. El texto establece que los estados miembros han de:

> *Hacer posible que el personal docente promueva los valores comunes y ofrezca una educación inclusiva, a través de: a) medidas para capacitar al personal docente, ayudándole a difundir los valores comunes y promover la ciudadanía activa, transmitiendo al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia y respondiendo a las diferentes necesidades de los alumnos, y b) la promoción de la educación inicial y continua, y de los intercambios y las actividades de aprendizaje y de asesoramiento entre iguales, así como de la orientación y la tutoría del personal docente*

Concluyendo que es un deber de los Estados, principalmente:

- promover los valores comunes
- impartir una educación inclusiva
- promover una dimensión europea de la enseñanza
- apoyar al personal docente y a la enseñanza

En el Marco Estratégico de cooperación para la Educación y Formación (ET2030), en su Anexo III ("Áreas prioritarias de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación durante el primer ciclo: 2021-2025"), en el Área prioritaria nº 3 ("profesores y formadores"), el Consejo expresa la necesidad de *"viii) Respaldar a los profesores y formadores en la gestión de la*

diversidad lingüística y cultural en las instituciones de educación y formación."

Finalmente, para poder formar y empoderar a los profesores, los textos mencionados reconocen la necesidad de apoyar a los profesores a través de varias medidas, tales como la promoción de la movilidad, la cooperación y el diálogo, la mejora de las prácticas, con la producción de documentos de orientación para los profesores, estableciendo formas innovadoras de enseñanza y aprendizaje y apoyando la investigación.

Sin embargo, el desarrollo de valores europeos comunes y de educación inclusiva y de calidad requiere de un profesorado que cree en el proyecto europeo y cuya visón social y ética se adscribe a los valores y principios de la UE. Es evidente que los profesores han de desarrollar sus propias competencias y su compromiso con los valores europeos (tal y como están descritas en el artículo 2 de la TUE) para posteriormente poder contribuir al desarrollo de tales competencias y principios en el alumnado (Shuali y Bar, 2023). En este sentido, el profesorado europeo difícilmente será capaz de desarrollar la competencia cívica por ejemplo en su alumnado y fomenta una noción de valores comunes o el reconocimiento en el valor de la diversidad cultural o de la interculturalidad sino ha desarrollado previamente dichas competencias en sí mismo.

A continuación, presentamos una de las iniciativas más reciente de la UE impulsada por el *Centro común de investigación de la CE* cuya finalidad ha sido la identificación de un modelo exitoso para el desarrollo de la competencia democrática e intercultural en el profesorado europeo. Se trata de una competencia que tiene una capacidad potencialmente transformadora y conduce a las personas a soluciones creativas para situaciones de conflicto mediante el fomento del diálogo y la comprensión crítica.

La investigación *Educational Needs of Teacher in the EU for Inclusive Education in context of Cultural Diversity* (INNO4DIV) responde a las necesidades educativas establecidas por el Consejo de la Unión Europea mediante su Recomendación de 22 de mayo de 2018, sobre la necesidad de promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01). Tal y como hemos visto previamente, en dicha recomendación el Consejo de la UE invita a los Estados miembro a promover la ciudadanía activa y el desarrollar de las competencias cívicas e interculturales en el profesorado.

El estudio INNO4DIV[4] se concibió con el objetivo de apoyar al desarrollo de políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia científica tal y como lo solicita el Consejo (Consejo, 2018). En este caso el objetivo del estudio ha sido la elaborar de un modelo de formación de profesorado para el desarrollo de la competencia intercultural. El estudio abarca tanto buenas prácticas en el desarrollo de las *competencias interculturales y democráticas* (CID) en la formación inicial y la formación continua del profesorado

Las CID pueden ser definidas como *"la capacidad de interactuar abiertamente de forma apropiada y efectivas entre culturas. Es la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes orígenes nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales o de género"*, siendo estas las dimensiones que

[4] El estudio INNO4DIV consiste actualmente en 4 publicaciones: Vol.1: *Intercultural Competences in Teacher Education: Considerations, Models and Challenges; Vol 2*: *Literature review on Key enabling Components for teacher´s intercultural and democratic competences* and their associated *barrier*s; y Vol 3.Part 1: *Assessment guidelines for teacher education and training practices on intercultural and democratic competence development* y Vol 3.Part 2: – *Report on the Analysis of 21 innovative cases for the development of intercultural and democratic competences (IDC) in teacher education.*

son más inmediatas y requeridas cuando se trata de entornos educativos. Estas dimensiones se dirigen a todos los grupos marginados como las minorías, los grupos religiosos o los individuos económicamente marginados. (Shuali et al., 2022)

El estudio ha identificado tres aspectos cardinales que pueden favorecer la formación del profesorado para el desarrollo de las competencias interculturales y democráticas

- La necesidad de adoptar una nueva aproximación semántica al concepto de la *diversidad cultural* que representa mejor el discurso europeo sobre educación de calidad y valores europeos. Se trata de alejarse de la definición tradicional de la diversidad cultural que suele ser asociada con la migración y las minorías étnicas forzándose una perspectiva "racializada" de la identidad y avanzar hacia un concepto basado en la noción de *diversidad humana*. (Shuali et al., 2020). Con este cambio de perspectiva propuesto por el estudio, se pretende reforzar el reconocimiento de la diversidad como un rasgo de la sociedad europea. La propuesta para los políticos europeos es "normalizar" el hecho de la diversidad humana tratándola mediante la diversificación curricular y la integración de narrativas culturalmente diversas. De este modo evita caer en el enfoque multicultural cuya limitación es que ofrece una mirada homogeneizadora y simplista del individuo y realza lo diferente. Mientras que la mirada intercultural hace hincapié en aquello que une a las personas y en su múltiples dimensiones y referentes facilitando de esta manera el sentido de pertenencia del individuo sin que tenga que renunciar su yo "auténtico "(Shuali, 2012)
- En esta misma línea el estudio propone el cambio de nomenclatura que en realidad supone un cambio conceptual sugiriendo hablar de la competencia intercultural y democrática y no de la competencia intercultural. El

planteamiento es precisamente que la interculturalidad está unida a la vida democrática y por lo tanto de acuerdo con los valores de la UE la necesidad de abordar la interculturalidad está guiada por el compromiso de la UE con los principios democráticos (Shuali, 2023).

- Por último, el estudio reconoce la importancia de la *Marco de Referencia para el desarrollo de la cultura democrática* del CdE y lo considera como un marco conceptual compartido que además sirve de herramienta práctica para el desarrollo de la competencia intercultural y democrática en la formación del profesorado.

4. EL CONSEJO DE EUROPA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORADO PARA LA CULTURA DEMOCRÁTICA

El objetivo del CdE es fomentar la identidad y la unidad europeas, sobre la base de valores fundamentales compartidos, el respeto por el patrimonio –herencia– común y el reconocimiento en la diversidad cultural; diversidad que es considerada como una fuente de enriquecimiento mutuo. Tal y como se establece en la Declaración de Varsovia, de los jefes de Estado y de Gobierno del CdE, de 2005 (Council of Europe, 2005):

> *The Council of Europe shall pursue its core objective of preserving and promoting human rights, democracy and the rule of law. All its activities must contribute to this fundamental objective. We commit ourselves to developing those principles, with a view to ensuring their effective implementation by all member States.*

El CdE apoya a sus 46 Estados Miembros en la promoción de la democracia y de los Derechos Humanos desde sus diferentes ámbitos de acción entre el cual está también la educación. El marco legal para su trabajo en el ámbito educativo es la *Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la*

Educación en Derechos Humanos adoptada por los estados miembros en 2010. La carta afirma que

> *la educación juega un papel esencial en la promoción de los valores fundamentales del Consejo de Europa: la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho, así como la prevención de las violaciones de los derechos humanos. Más aun, cada vez más se ve la educación como el medio para defenderse contra la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. Esta creciente toma de conciencia se refleja en la adopción, por parte de los 47 países miembros de la Organización, de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía democrática y Educación para los derechos humanos, en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7.*

El CdE organiza su apoyo educativo mediante dos departamentos principales: la *división para la política educativa* por un lado y la *división de juventud y desarrollo de capacidades* por otro, ambos se ubican bajo el paraguas del departamento de educación del CdE.

La *división de política educativa* es el órgano competente para las cuestiones relacionadas con la educación formal en contexto escolar y universitario y de la cuestión que nos concierne en este capítulo -la formación del profesorado europeo.

4.1. El programa Pestalozzi para la formación del profesorado europeo

El programa Pestalozzi (PP) del CdE se concibió como un medio de formación para el profesorado en un contexto de sociedades heterogéneas y multiculturales. El programa reunió a los docentes europeos para trabajar de forma colaborativa en proyectos de interés temático y pedagógico compartido, contribuyendo al fortalecimiento de las relaciones personales y profesionales en todo

el continente, así como el desarrollo de mayor conciencia sobre el papel clave que juega la educación en la promoción del respeto, los Derechos Humanos, la democracia y el Estado de derecho (Pestalozzi Programme, 2020). El PP se basa en la intención de crear comunidades de aprendizaje entre iguales para contribuir a la construcción de una Europa más humana e inclusiva, desarrollando la participación democrática, el respeto por la diversidad y una mayor cohesión social (CoE, 2016). Entre los objetivos del programa establecidos por la institución figuran los siguientes:

- Desarrollar las 'actitudes, habilidades y conocimientos transversales necesarios para sociedades democráticas sostenibles',
- Promocionar un modelo pedagógico apropiado y eficaz para el desarrollo de competencias para la cultura democrática mediante el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes.
- Abordar temas controvertidos, practicando la educación inclusiva y en equidad. (Programa Pestalozzi, 2017).

Entre el 2006 y 2017 el PP celebró cursos de formación dirigidos a unos 70-80 docentes en cada promoción. Los participantes componían de formadores de formadores, docentes, personal de los Ministerio de Educación de los EM del CdE, educadores sociales del ámbito no formal, trabajadores sociales, médicos y psicólogos. La formación consistió en el desarrollo de materiales y en su pilotaje por los participantes en su propio contexto educativo en sus países de trabajo, bajo la supervisión y el apoyo del equipo de formadores del programa. (Mompoint- Gaillard. 2017)

El programa Pestalozzi se disolvió en el año 2018. Sus actividades y la autoría sobre el uso de sus materiales han sido cedidas por el CdE a la organización *Change to Learn - Learn to Change*, una organización dedicada a la formación continua de docente, liderada por expertos y profesionales que originalmente

componían el equipo que llevaba a cabo programa cuando pertenecía al CdE. Actualmente, el CdE ofrece formación de profesorado en varias modalidades y desde distintos departamentos. El Centro Europeo De Lenguas Modernas y del Fomento de la Interculturalidad del CdE, el departamento de política educativa y el *Europen Weregalnd Centre* (EWC) cumplen esta función. El EWC un centro de Co-titularidad del CdE y Gobierno de Noruega es quizá la iniciativa de mayor envergadura en cuanto a la formación de profesorado. El centro fue establecido en 2008 con el único propósito de ofrecer formación de profesorado para el fortalecimiento de los valores democráticos y la educación en derechos humanos.

Desde 2013, el Departamento de Educación del CdE el órgano "paraguas" para los distintos departamentos mencionados impulsa las Competencias para una cultura democrática, una iniciativa que nace con la Presidencia de Andorra del CdE en 2013 y que procura alcanzar mediante la educación formal y no formal el fortalecimiento desarrollo de cultura democrática y el desarrollo de competencias para la cultura democrática en los países europeos.

4.2. El CdE y las iniciativas educativas de formación del profesorado para el desarrollo de la cultura democrática

El CdE tiene un compromiso firme con la educación de calidad y el desarrollo de formación basada en la evidencia científica. El *Departamento de Educación* del CdE se dedica al desarrollo de contenidos didácticos, manuales y cursos de formación en torno a un amplio abanico de temáticas que están relacionadas con la educación en derechos humanos, como la educación inclusiva, la educación para la ciudadanía activa, el desarrollo de competencias para cultura democrática, la prevención del racismo, la prevención del antigitanismo y rechazo a la otredad, la lucha en contra los

discursos de odio y la distorsión o el desarrollo de ciudadanía global digital e intercultural.

Basados en una cultura científica, los cursos de formación de profesorado impartidos desarrollados e impartidos por el CdE pasan por un pilotaje, con un grupo reducido de profesorado cuya retroalimentación se integra para la adecuación de la propuesta formativa a las necesidades de los usuarios. Este proceso garantiza la calidad pedagógica de los materiales y contribuye a la transferibilidad y replicabilidad de la formación a los distintos contextos europeos. Es importante señalar que al igual que la UE de acuerdo con la presidencia del CdE la institución establece distintas prioridades educativas en función de las necesidades expresadas por los Estados miembros además de variar la temática en función de las prioridades establecidas por Presidencia. La campaña educativa actual del CdE se centra en el desarrollo de competencias para la cultura democrática. El CdE lleva trabajando en la temática desde el 2013 y actualmente ha conseguido la elaboración de un marco de referencia para el desarrollo de la cultura democrática (RFCDC) al que la totalidad de los EM la UE se han adscrito. En 2019 el Departamento de Educación del CdE ha constituido un grupo de expertos cuya tarea consistía en el desarrollo de la formación de profesorado para la implementación del RFCDC en los 46 estados miembros del CdE.

El RFCDC es una propuesta muy ambiciosa cuyo objetivo es *apoyar la creación de sociedades abiertas, tolerantes y diversas a través de la educación, proporcionándoles un enfoque claro y una comprensión de los objetivos comunes en la educación ciudadana*.

El RFCDC fue formulado en tres volúmenes: el primero de ellos *Context, concepts and model* define, en general, el marco conceptual y diseña 20 competencias modelo, agrupadas en cuatro grupos. El segundo volumen *Descriptors* ofrece indicadores para el desarrollo de la competencia intercultural y democrática. El tercer volumen

Guidance for implementation está primordialmente dirigido a los políticos y expertos en desarrollo curricular, y ofrece orientación sobre cómo el modelo de competencias podría usarse en seis contextos educativos diferentes.

Tres años más tarde, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del CdE fijó el nuevo objetivo estratégico en su relevante documento *Securing Democracy through Education: The development of a Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, en el cual los Ministros de Educación, además de reiterar su compromiso con los valores europeos comunes de democracia, Derechos Humanos y el Estado de Derecho, deciden lanzar ya en toda su eficacia el Marco de Referencia, prestando especial atención al desarrollo de las competencias del profesorado y los marcos institucionales que permitan las iniciativas en este terreno. En este sentido, en el punto 27 de la Declaración, se decide ayudar a los Estados en la aplicación en sus sistemas educativos del Marco de Referencia, en particular en lo que se refiere a la puesta en práctica de los descriptores, y ofreciendo orientación para el desarrollo curricular, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y de herramientas de evaluación adecuadas, así como en el diálogo con la comunidad educativa.

5. CONCLUSIONES: LA FORMACION DEL PROFESORADO EUROPEO Y EL DESARROLLO DE VALORES DEMOCRATICOS

Como hemos podido comprobar el discurso europeo sobre la calidad de la educación está muy unido a una visión democrática y a la defensa de los derechos y principios de la UE y del CdE. Ambas instituciones reconocen la importancia del enfoque competencial, especialmente señalan la necesidad del desarrollo de las competencias intercultural y democrática tanto durante la formación inicial como continua del profesorado. Es evidente que la UE

reconoce como uno de los principales retos de la educación la necesidad de compartir los valores europeos y el compromiso cívico para el desarrollo de un sentido de pertenencia a la Unión.

En marzo del 2022, la Presidencia francesa del Consejo de la UE dedicó una jornada completa a la formación europea de docentes. Ministras y ministros de educación y representantes de la UE se reunieron para reafirmar la importancia de la profesión docente. Si bien el sector de la educación básica y la formación de docentes son claramente competencia de los Estados miembros, la UE tiene múltiples iniciativas para apoyar a los docentes y la formación de docentes. En el contexto de la escasez de docentes en Europa, la UE ha convertido en una prioridad estratégica apoyar a "docentes altamente calificados y motivados" en el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación 2021-2030. Las ministras y ministros afirmaron de nuevo que los docentes son una piedra angular del Espacio Europeo de Educación (EEE), que promueve la idea de que la movilidad internacional de los docentes se convierta en parte de su formación.

La competencia intercultural y democrática (CID) en el profesorado es un elemento clave para lograr una educación de calidad. Esta competencia tiene una capacidad potencialmente transformadora y conduce a las personas a soluciones creativas para situaciones de conflicto mediante el fomento del diálogo y la comprensión crítica. Por lo tanto, la CID es un recurso fundamental para el logro de una vida personal y social exitosa y plena en una sociedad multicultural y democrática.

Tanto el CdE como la UE contemplan el papel de los docentes como agentes socializadores para una vida democrática y para el fomento del diálogo intercultural capaces de desarrollar competencias adecuadas para una sociedad europea inclusiva y multicultural. El concepto de la diversidad cultural ha sido tradicionalmente aplicado en las políticas y estrategias educativas al

contexto de la migración y la diversidad étnica y religiosa. Sin embargo, las diversas recomendaciones del Consejo, que reconocen la diversidad cultural como una característica propia de las sociedades europeas, requieren del sistema educativo una respuesta específica basada en los valores europeos comunes a todos sus Estados miembros y en una visión de la Unión Europea más inclusiva. En esta línea, y de acuerdo con el compromiso de la UE con la educación de calidad (fundamentada en los principios de equidad e inclusión), la diversidad cultural requiere una respuesta educativa que, a su vez, dependerá de la capacidad del profesorado para abordar esta cuestión. Debido a que tradicionalmente el sistema educativo de los Estados ha asociado la diversidad con el alumnado migrante, una gran mayoría del profesorado europeo considera que la competencia intercultural es necesaria únicamente en el caso de la presencia de alumnado migrante o extranjero en el aula. Así, hoy en día, en la mayoría las propuestas de formación inicial del profesorado o, incluso, de la formación permanente, el desarrollo de la competencia intercultural se fundamenta en la necesidad de responder al fenómeno migratorio.

Es cierto que el desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado requiere de un conocimiento específico que supone abordar la cuestión de la otredad, la diversidad cultural desde la defensa de la dignidad de la persona y de los Derechos Humanos. Sin embargo, la diversidad cultural en la sociedad europea no es consecuencia única del hecho migratorio ni tampoco representa en exclusivo las minorías étnicas. Se trata en realidad de la representación de la diversidad humana que compone las sociedades europeas: diversidad religiosa, étnica, de género, de funcionalidad, iconológica, de orientación sexual, etc. Por lo tanto, si pretendemos conseguir una sociedad europea inclusiva y cohesionada, hemos de reconocer la diversidad cultural en dichos términos. Y la competencia intercultural, en realidad, forma parte del abanico de las competencias necesarias en una sociedad democrática. En este

momento, pues, falta en las recomendaciones del Consejo esta coherencia y las políticas educativas de los Estados siguen con el discurso intercultural muy centrado en el hecho migratorio y, en el mejor de los casos, en las minorías étnicas.

Esto no ocurre, sin embargo, en el caso del Consejo de Europa, que ya ha consolidado el concepto de diversidad cultural como referido a la diversidad humana. Este hecho se manifiesta claramente en el caso del marco RFCDC. Es necesario, pues, que las políticas educativas de los Estados miembros de la UE cambien el discurso sobre la diversidad cultural y que hagan una apuesta explícita –que ha de ser obligatoria y reconocida– a favor del desarrollo de la CID en el profesorado europeo. Y ello, como parte de un abanico más amplio de capacidades y competencias requeridas por cualquier profesor para optimizar el bienestar emocional del alumnado, para asegurar su logro académico y paran conducirlo a su plena inclusión y participación en el entorno de sus iguales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C202, 2016.

Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos Recomendación CM/Rec(2010)7

Consejo de la UE (2009), Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») *Diario Oficial de la Unión Europea*, C119, 2009.

Consejo de la UE (2018a), Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el

aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, 2018.

Consejo de la UE (2018b), Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza *Diario Oficial de la Unión Europea*, C195, 2018.

Consejo de la UE (2021), 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*, C66, 2021.

Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1: Context, concepts and model. Vol. 2: Descriptors of competences for democratic culture. Vol. 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing.

Council, (2018b). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C189, 2018.

European Commission. (2016). Consolidated version of the treaty on European Union and The Treaty on the Functioning of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN

European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 2006.

Shuali Trachtenberg, T., Bar Cendón, A. (2023). Los valores europeos y el desarrollo de la competencia democrática e intercultural en el profesorado, en Arrufat A. y Sanz, R. (Coords.). *La identidad europea ante el reto multicultural y el pluralismo jurídico: Estudios sobre educación, cultura,*

seguridad, familia y medioambiente en un escenario de creciente desinformación. Tirant lo Blanch, pp. 65-102.

Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egido, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I., Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity, Volume 1. Teachers´ Intercultural Competence: Working definition and implications for teacher education*. Publications Office of the European Union.

Shuali, T., Carmona, C., Tenreiro, V., Casino, A., Simó, M., Aneas, A., Jabbaz, M., Neubauer, A., Jiménez, M., Centeno, C. (2022). *Overview of 21 innovative cases for the development of intercultural and democratic competences in teacher education.* Publications Office of the European Union.

Shuali, T., Tenreiro, V., Carmona, C., Simó, M., Aneas, A., Berkeman, Z., Bar, A., Neubauer, A., Centeno, C., Casino, A.M. (2023). *Towards intercultural and democratic competent teachers in the EU: Key findings from literature and practice and recommendations for policy makers, practitioners, and researchers.* Publications Office of the European Union.

Shuali, T. (2012) La educación intercultural desde la fundamentación teórica a la práctica educativa, en Die, Luis, Aprendiendo a ser Iguales: Manual de educación intercultural, Tirant Lo Blanch, pp. 66-78.

Capítulo 6

Discursos sobre la profesión docente en la política educativa de la Unión Europea[1]

María Matarranz
Universidad Autónoma de Madrid

Javier M. Valle
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

De todos es sabido que los países que formamos parte de la Unión Europea (en adelante, UE), tenemos situaciones políticas diferentes que hacen que cada uno de los países se rija, en materia educativa, en función de su tradición histórica, su contexto social y posibles coyunturas políticas. Esto hace que haya diferentes concepciones y diferentes materializaciones educativas en lo que

[1] 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.

respecta a los sistemas nacionales de enseñanza formal de los países miembros y que estos, a su vez, no sean del todo estables a lo largo del tiempo. A pesar de eso, o quizá más bien por eso mismo, desde las instituciones de la UE se ha venido trabajando desde hace años en cuestiones educativas, a fin de ofrecer a los estados miembros líneas y acciones que nos permitan caminar en una misma dirección. El *Espacio Europeo de Educación–2025* (en adelante, *EEE25*) tiene su origen en décadas de cooperación en el ámbito de la enseñanza a escala de la Unión Europea que ha permitido hablar desde hace tiempo de una verdadera política educativa de la Unión europea (Valle, 2006). En efecto, los principios comunes para la Formación Profesional en los años 60, los Programas Sectoriales de los 80, los Programas Globales Integrados de los 90 o los marcos estratégicos para la cooperación europea en materia de educación y formación (ET 2010 y ET 2020) han ido sentando las bases del *EEE25* y las líneas de actuación hacia las que nos encaminamos para ese mítico año de 2025 (Matarranz et al., 2020).

En ese marco de la política educativa de la EU, la denominada "cuestión docente" (Valle y Manso, 2016) ha estado muy presente, llegando a ser un tema recurrente en la política educativa que emana hoy en día desde la Unión Europea (Valle y Matarranz, 2019), más intensamente en los últimos años, como veremos en las próximas páginas. En efecto, es a partir del Consejo Europeo de Lisboa cuando la educación toma un papel protagonista en la política comunitaria y, dentro de ella, la figura del profesorado centra gran parte del interés. Así lo indicaba el informe europeo sobre la calidad de la educación, que constituye la primera respuesta de la Comisión a las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 2000, que incluye el indicador educación y formación de profesores entre los indicadores determinantes del rendimiento de la escuela y del éxito del alumnado. La Comisión Europea (2000, p. 43) se refería a la profesión docente en los siguientes términos:

> *El papel y el estatus de los profesores europeos están experimentando una transformación sin precedentes, pues cada día se les exigen funciones más diversas. Cuanto mayor sea la flexibilidad y la posibilidad de elección de los estudiantes escolares, más tendrá que aumentar la flexibilidad de los profesores en su respuesta a las necesidades y expectativas cambiantes de los alumnos. La rápida evolución de las condiciones sociales y económicas supone un desafío adicional en ocasiones exacerbado por serios conflictos sociales o familiares. Son muchos los profesores que no poseen la formación o la experiencia necesarias para hacer frente a este cambio. En los países europeos existe la necesidad urgente de una formación inicial de alta calidad, apoyada por buenos cursos prácticos y un desarrollo profesional continuo. Las oportunidades de movilidad transnacional irán en aumento y se primarán las capacidades y experiencias que ayuden a los profesores a trabajar en contextos históricos y culturales muy diferentes.*

Como vemos, la Comisión anticipaba en este informe la necesidad dar prioridad a la profesión docente como aspecto sobre el que crear líneas de acción de cara a su mejora.

Dando un paso más, y desde el origen de los marcos estratégicos ya mencionados (ET 2010 y ET 2020), la profesión docente ha formado parte de manera sistemática e imprescindible de la política educativa de la Unión (Alonso, 2016; Manso, et al., 2019; Manso y Sánchez-Tarazaga, 2018; Sanchez-Tarazaga, 2016; Valle y Matarranz, 2019). Así, la Unión Europea manifiesta hoy una intensa preocupación por sus docentes y se ha planteado cuestiones de vital importancia para la profesión docente y, por tanto, para la mejora de los sistemas educativos. Interrogantes como ¿qué es ser un buen docente? ¿cuáles son las competencias profesionales docentes? ¿cómo podemos hacer atractiva la profesión docente? ¿cómo mejorar la formación del profesorado? o ¿cómo incentivar y motivar al profesorado en activo? son el impulso de las iniciativas que han ido surgiendo. La manera de darles respuesta nos proporciona, en

gran medida, información sobre la forma de entender la profesión docente y el valor que esta tiene para la Unión Europea.

Por todo ello, resulta de interés indagar y conocer cuáles son esos discursos dominantes en la actualidad sobre la figura del profesorado, un agente clave de los sistemas educativos como han venido señalando numerosos autores (Monarca y Thoilliez, 2017; Sáenz-Rico y Rayón, 2021; Valle y Manso, 2018) y reiterados informes internacionales (Comisión Europea, 2015; 2018; 2021). Para ello nos planteamos dos cuestiones prioritarias: ¿Cuáles han sido los hitos más relevantes de los últimos años en la política educativa de la Unión Europea sobre la profesión docente? y ¿Cuál es el "hilo" del discurso en esa política, especialmente en lo referido al desarrollo profesional de los docentes?

Para atender a estos interrogantes realizaremos un análisis de las políticas educativas de la Unión Europea en materia de profesión docente.

2. HITOS MÁS RECIENTES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA EN MATERIA DE PROFESORADO

Las fuentes documentales que se han utilizado para profundizar en los discursos sobre la profesión docente en el marco europeo son las denominadas fuentes primarias y secundarias de la Unión Europea. Para ello, siguiendo el mencionado trabajo de Matarranz (2017), se ha realizado una búsqueda de todos los documentos localizados en los correspondientes sitios web oficiales y bibliotecas digitales. Asimismo, de forma previa al análisis, se han definido los criterios de búsqueda e inclusión de los mismos: 1) documentos publicados en español o inglés en Diarios Oficiales de la Unión Europea y la Oficina de Publicaciones de este organismo; 2) emitidos entre el periodo 2020-2022 (ambos años inclusive); 3) que abordan de forma explícita las temáticas de profesorado y

profesionalización docente. Tras una identificación inicial de 28 documentos, la base de revisión ha quedado conformada por 12, pues se ha realizado un segundo filtrado, quedando excluidos aquellos que no cumplían los criterios establecidos.

Tabla 6.1. *Documentos analizados que abordan la profesión docente*

Año	Título del documento
2020	Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro.
2020	Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025
2020	Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de acción de educación digital 2021-2027, adaptar la educación y la formación a la era digital
2021	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)
2021	Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus+, el programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte, y se deroga el reglamento (UE) n.º 1288/2013
2021	Conclusiones del Consejo sobre la equidad y la inclusión en la educación y la formación para favorecer el éxito educativo para todos.
2021	Resolución del Parlamento Europeo, de 22 de octubre de 2020, sobre el futuro de la educación en Europa en el contexto de la COVID-19.
2021	Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de marzo de 2021 sobre la formulación de la política de educación digital.
2021	Recomendación del Consejo de 29 de noviembre de 2021 relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y e alta calidad.
2022	Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de junio de 2021, sobre la promoción de la igualdad de género en la enseñanza y las carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.
2022	Conclusiones del Consejo sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador, en particular la movilidad europea, durante su educación y formación inicial y en el empleo.
2022	Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común.

Fuente: Elaboración propia

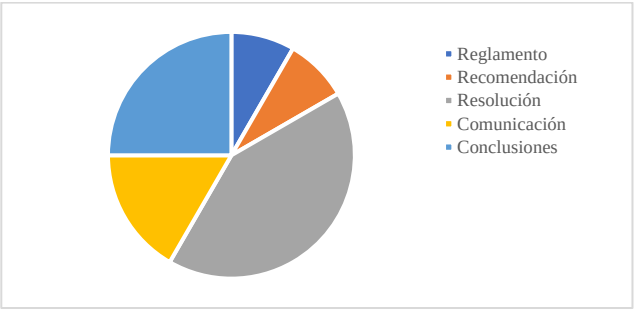
El análisis sobre los documentos que han formado parte del estudio se ha realizado desde tres categorías: (1) la naturaleza de los documentos, (2) su institución emisora y (3) un análisis de contenido del texto de los documentos.

Desde la perspectiva bibliométrica, las dos primeras categorías, (1) naturaleza e (2) institución emisora, revelan el grado de *hard* o *soft policy* (Banerjee, et al., 2021) que suponen las acciones en esta materia, en función de que se trate de documentos con carácter jurídico o normativamente vinculante (*hard*) o no (*soft*).

Tal y como vemos en la tabla, tan solo hay un documento con carácter *hard* emitido por el Parlamento Europeo y el Consejo, en concreto un Reglamento. Se trata del Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus+, el programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte.

Tanto su naturaleza como las instituciones que de manera conjunta lo han emitido hacen que este documento tenga carácter normativamente vinculante para los estados miembros. Este es el único con estas características y los 11 documentos restantes estudiados evidencian el carácter no vinculante de las acciones educativas de la Unión, tal y como lo es el grueso de las acciones en materia educativa de la Unión Europea.

Figura 6.1 *Documentos de la Política Educativa de la Unión Europea en materia de profesión docente según la naturaleza jurídico-normativa del documento*

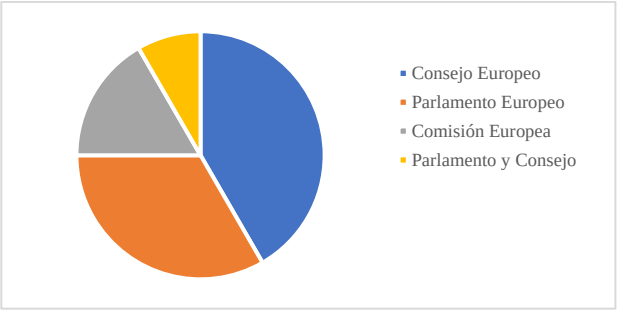


Fuente: Elaboración propia

Esta proporción que refleja la Figura 6.1 sería una muestra fiel de lo que ocurriría también para el conjunto global de las políticas de educación en la Unión Europea. Como se ve en ella, a pesar de no tener competencias vinculantes en educación, la Unión pretende proyectar con los documentos que ofrece una creciente influencia que se refleje de manera imparable en todos sus estados miembros. Aún así, de la totalidad de los documentos, casi todos son de carácter no vinculante para los países (recomendaciones, resoluciones, comunicaciones y conclusiones) excepto uno (reglamento).

Con respecto a (2) las instituciones emisoras, podemos decir que todos los documentos estudiados han sido elaborados en el seno del principal triángulo institucional europeo, esto quiere decir que han sido el Parlamento, el Consejo y la Comisión Europeas los emisores principales de las políticas educativas en materia de profesorado tal y como puede observarse en la Figura 6.2.

Figura 6.2 *Documentos Política Educativa de la Unión Europea en materia de profesión docente según la institución emisora*



Fuente: Elaboración propia

El papel que juegan las instituciones como emisoras de documentación es significativo, fundamentalmente, por las responsabilidades que cada una de ellas asume dentro del marco jurídico de la Unión Europea. En este sentido, cabe señalar que la adopción de actos legislativos la realiza, en todos los casos, el Parlamento Europeo con la participación del Consejo; o bien el Consejo con la participación del Parlamento Europeo (Borchardt, 2018). No es casual, por tanto, que el único documento vinculante para los países, bajo el formato de Reglamento haya sido emitido de manera conjunta por el Parlamento y el Consejo.

A continuación, nos detendremos en el (3) análisis de contenidos de los documentos estudiados atendiendo a su orden cronológico.

El documento **Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro**, de 2020, expone claramente las dificultades que atraviesa la profesión docente y reconoce que el profesorado es la piedra angular del *Espacio Europeo de Educación*

- *2025*, concediéndole el papel determinante de sus sistemas educativos, al considerarlo su fuerza motriz. Algunos aspectos clave a los que alude este documento con respecto a la profesión docente son, en primer lugar, la relevancia de un enfoque profesional basado en las competencias; en segundo lugar, la importancia de la formación continua para el buen desempeño del profesorado; y, en tercer lugar, las dificultades, no pocas, que atraviesa la profesión en el contexto europeo y que preocupa a las instituciones europeas en gran medida.

A este último respecto, señala el documento que "*aunque los requisitos son cada vez más complejos y su profesión más exigente, muchos profesionales de la docencia y la formación no se sienten respetados o valorados por la sociedad y la profesión está perdiendo su atractivo*" (p. 14) lo que está repercutiendo negativamente en los sistemas educativos en general y en la profesión docente en particular.

Entre las acciones que se proponen para tratar de resolver esta percepción destacamos, a nivel nacional, las siguientes: la implicación del profesorado en la toma de decisiones políticas de educación y formación; la creación de una estrategia integral para la formación inicial y el desarrollo profesional continuo del profesorado; mejorar la oferta de movilidad del profesorado; y tratar de mejorar las condiciones laborales, las trayectorias profesionales y el bienestar del profesorado. Y, a nivel europeo, la creación de marcos de competencias docentes válidos para toda la Unión y de trayectorias profesionales docentes o la creación de un galardón europeo anual para docentes excepcionales que promuevan la innovación, la integración o la dimensión europea de la enseñanza.

La **Comunicación relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación para el 2025**, también de 2020, plantea desde el principio que el *EEE25* tiene por objetivo brindar a las comunidades educativas y formativas el apoyo que necesitan para

cumplir su misión fundamental en esta época de innovación y cambio constante. Pero esta primera aproximación es poco específica y no concreta cuál es el objetivo exacto del *EEE25*. ¿Es el desarrollo social? ¿Es el crecimiento económico? ¿Sigue siendo, como ya anunciaba el consejo Europeo de Lisboa del año 2000, convertir a Europa en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo?

Esta propuesta del *EEE25* plantea seis dimensiones a modo de áreas-objetivo en las que concentrar las acciones educativas de la Unión. Una de ellas es la referida al profesorado, pues los docentes, tal y como afirma la Comisión, son el alma de la educación y desempeñan en ella el papel más importante.

Las líneas prioritarias que deben orientar estas acciones referidas al profesorado se explicitan de la siguiente manera:

(i) Que el cuerpo docente esté formado por profesionales muy competentes, entusiastas y comprometidos con la educación. En este sentido, es importante solucionar problemas de escasez de profesorado, trazando políticas para la retención y la renovación de perfiles docentes.

(ii) Revalorizar la profesión docente tanto a nivel social como a nivel económico. Las percepciones del profesorado, en líneas generales, es que la sociedad no valora excesivamente su profesión. La insuficiente consideración social del docente, junto con el aumento de los procesos de burocratización y el estrés asociado a la misma, redundan en un desprestigio docente que está dificultando la profesión.

(iii) El profesorado en activo necesita seguir aprendiendo, seguir formándose. En una sociedad que está en constante cambio, es necesario que el desarrollo competencial del docente acompañe estos cambios sociales. No tendría sentido dejar las TIC o el miltulingüismo al margen de la escuela, pero para que su presencia

en las aulas sea constante y eficaz el primer paso es la formación del profesorado.

(iv) Finalmente, la movilidad se posiciona como un elemento determinante. Lo es porque ayuda a crear redes profesionales, a conocer otras realidades educativas, a conocer otros enfoques pedagógicos, a conocer otras formas de atender las necesidades del alumnado, y porque supone, además, de manera definitoria, una buena oportunidad de formación permanente, contribuyendo así a un mayor fortalecimiento de la profesión.

Estas dimensiones son el trampolín que permite a la Comisión lanzar una serie de propuestas concretas para optimizar, tanto el desarrollo de competencias como las trayectorias profesionales docentes y el atractivo de la profesión de cara al *Espacio Europeo de Educación 2025*. Las acciones concretas que plantea son la creación de academias de profesores Erasmus, marcos profesionales docentes, marcos estratégicos para incrementar la cantidad y la calidad de la movilidad educativa del profesorado en Europa, y un Premio Europeo a la Enseñanza Innovadora basada en buenas prácticas docentes.

El **Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 adaptar la educación y la formación a la era digital**, el último de ese año 2020, apunta, al respecto de la profesión docente, que la competencia digital debería ser básica para todos los profesionales de la educación y, en consecuencia, debería formar parte de todas las áreas de su desarrollo profesional, incluyendo la formación inicial. La premisa es que solo si los docentes dominan las tecnologías podrán motivar e interesar a su alumnado y favorecer así el desarrollo de competencias digitales en su alumnado.

Ya en el año 2021 la **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)** establece que "*la consecución y*

el ulterior desarrollo del Espacio Europeo de Educación será el objetivo político general del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación" (p. 3), para apoyar el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Para ello establece varias áreas de acción prioritarias entre las que destacamos la número 3 dedicada a *mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente.*

Para esta área prioritaria se definen 12 acciones concretas, que sintetizamos, a continuación, en cuatro grandes bloques:

i. Acciones destinadas a reforzar la contratación y la selección de los mejores docentes, así como a aumentar el atractivo de la profesión docente, y mejorar sus condiciones de trabajo
ii. Acciones destinadas a reforzar el desarrollo profesional docente por medio de una mejor formación inicial y continua y la creación de marcos de competencias profesionales.
iii. Acciones destinadas a facilitar las sinergias nacionales e internacionales entre profesionales de la educación.
iv. Acciones destinadas a medidas transversales tales como reducir los desequilibrios de género, desarrollar competencias medioambientales, el desarrollo sostenible o el bienestar psicológico, físico y emocional del alumnado.

También en 2021, el **Reglamento por el que se establece Erasmus+, el programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte** mantiene la misma línea de acción en la que se viene trabajando a lo largo de esta nueva década. Así se indica que el "*Programa será un instrumento clave para desarrollar un Espacio Europeo de Educación, apoyar la ejecución de la cooperación estratégica europea en el campo de la educación y la formación"* (p. 15). Para ello el capítulo dedicado a educación y formación establece acciones clave en tres áreas fundamentales:

movilidad para el aprendizaje, cooperación entre organizaciones e instituciones, y apoyo al desarrollo de políticas y cooperación. Esta cooperación resulta de enorme relevancia para el profesorado de países europeos, en tanto que facilita mecanismos de movilidad y aumenta las posibilidades de que se produzca.

El balance que se hace de los progresos realizados hasta esa fecha en la mejora de la equidad y la inclusión en la educación y la formación queda recogido en las **Conclusiones del Consejo sobre la equidad y la inclusión en la educación y la formación para favorecer el éxito educativo para todos** de ese mismo 2021. Es un documento en el que se subrayan nuevamente los aspectos ya mencionados sobre las dificultades que atraviesa la profesión docente, y se enfatiza el papel determinante que tienen tanto los responsables de los centros de educación y formación para impulsar la equidad y la calidad de la enseñanza como los responsables de la orientación permanente.

El impacto de la Covid-19 detonó el documento **El futuro de la educación en Europa en el contexto de la COVID-19**, que también vio la luz en 2021. Refleja, fundamentalmente, su preocupación por las escasas competencias digitales de docentes y estudiantes que había reflejado el tiempo de pandemia. Especialmente se detiene en la brecha de competencias digitales entre ambos y recuerda la necesidad de invertir en la formación digital de profesores y formadores de toda Europa *a fin de que no solo dispongan de capacidades digitales, sino que también puedan enseñarlas* (p. 154).

En esta misma línea se publica poco después la **Resolución sobre la formulación de la política de educación digital**, como ya anticipó el Plan de Acción en Educación Digital. En él se subraya el papel que juegan las TIC en la sociedad actual y plantea aspectos determinantes que han de tenerse en cuenta para el desarrollo de la competencia digital entre los que destacan: la vinculación de esta con la empleabilidad y las oportunidades profesionales, la

importancia de conocer las buenas prácticas y los riesgos asociados al mal uso de las TIC, así como la necesidad de articular mecanismos de formación y de apoyo adecuados y suficientes.

La **Recomendación relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto**[2] **para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad** insiste en las dificultades que la COVID-19 supuso para los sistemas educativos y pide a los Estados que apoyen la recuperación y la preparación de los sistemas de educación y formación, abordando a tal fin las consecuencias que la pandemia ha tenido para el alumnado, el profesorado y para el conjunto de la comunidad educativa. Propone, para ello, unos planteamientos estratégicos del aprendizaje mixto entre los que destacamos los que plantea para apoyar al profesorado:

- Que el profesorado conozca su nivel de competencia digital y participe en cursos de formación para que puedan incorporar eficazmente herramientas digitales en su desempeño profesional.
- Atender el bienestar y la calidad de vida del profesorado para reducir el estrés y el desgaste profesional.
- Incorporar planteamientos de aprendizaje mixto en la formación docente inicial y en la formación continua.
- Orientar sobre los nuevos planteamientos de evaluación formativa y sumativa para los distintos niveles y entornos educativos.

[2] El Consejo define el aprendizaje mixto como: *la adopción, por parte de un centro educativo, un docente, un formador o un alumno, de más de un enfoque del proceso de aprendizaje: — combinando el centro escolar y otros entornos físicos ajenos a este (ya sea con la presencia de un docente o formador o con una separación en el tiempo o en el espacio entre este y el aprendiente en el contexto de la educación a distancia); — combinando distintas herramientas de aprendizaje que pueden ser digitales (incluido el aprendizaje en línea) y no digitales.* (DO, C154, 2021, p. 24).

- Animar al profesorado a participar en investigaciones que les permitan incorporar al aula nuevos conocimientos.

La creación de la Plataforma Digital de Enseñanza en Europa[3], la herramienta SELFIE[4], o la comunidad en línea eTwining[5], constituyen herramientas por las que la Unión Europea ha apostado mucho como modo de facilitar la materialización de los planteamientos estratégicos que antes se mencionaron.

Más recientemente, y ya en 2022, aparece la **Resolución sobre la promoción de la igualdad de género en la enseñanza y las carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas**. Este documento incorpora un aspecto que todavía no había sido especialmente mencionado: el papel que el docente tiene en la promoción de la igualdad de género. Un papel que no solo debe ceñirse a estimular a las estudiantes a que descubran las ciencias, tecnologías, ingenierías y las matemáticas como áreas de conocimiento de interés, para disminuir la brecha de género en este ámbito, sino que debe servir también para que asuman acciones que les conviertan en agentes de cambio hacia una educación inclusiva y equitativa en términos de igualdad de género, deconstruyendo los estereotipos de género y fomentando la participación de las estudiantes.

[3] Es una plataforma de cursos en línea masivos y abiertos (CEMA) sobre el aprendizaje mixto dirigidos a docentes, formadores, directores de centros escolares y formadores del profesorado. El recurso digital está disponible en el siguiente enlace: https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/index.htm

[4] Su objetivo fundamental es ayudar al profesorado en el proceso de reflexión sobre sus competencias digitales y de planificación de mejoras para su desempeño docente. El recurso digital está disponible en el siguiente enlace: https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers

[5] Red de intercambio de buenas prácticas observadas en el marco de los intercambios de profesionales de la educación. El recurso digital está disponible en el siguiente enlace: https://etwinning.es/es/comunidades-de-aprendizaje-etwinning/

Después, con la **Resolución sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común**, de ese mismo 2022, se insiste en la necesidad de mejorar las condiciones laborales del profesorado y el reconocimiento de la profesión para poder afrontar las crisis que atraviesa la profesión docente. También se enfatiza la importancia de trabajar hacia una dimensión europea en la educación, incorporando en los planes de formación docente inicial una perspectiva europea diferenciada. Y, por último, apoya la creación de un marco común para la configuración y el desarrollo de cualificaciones docentes en todos los Estados miembros.

Las **Conclusiones sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador, en particular la movilidad europea, durante su educación y formación inicial y en el empleo**, también de ese 2022, siguen la línea ya iniciada en las conclusiones sobre el personal docente y formador del futuro de 2020, en las que se ya se invitaba a favorecer la movilidad del profesorado de los centros educativos. En ese documento se va más allá y se identifican también algunos obstáculos a esa movilidad como son las responsabilidades familiares, las dificultades de gestión o de recursos humanos de la institución de origen, la falta de competencias lingüísticas o las dificultades sobre el reconocimiento académico. El Consejo insiste en que la movilidad es una experiencia didáctica determinante y un elemento clave para el profesorado de los Estados miembros en tanto contribuye a su desarrollo y su formación, mejora la práctica profesional y estimula el atractivo de la profesión docente. Atendiendo a todos esos beneficios señalados, además de otros muchos que se consideran, el *EEE25* debe atender y fomentar, de manera ineludible a la movilidad del profesorado europeo.

Tras el análisis de estos documentos, y a la luz de las líneas estratégicas que proponen, procede ahora una reflexión crítica sobre su contenido. Se hará empleando un modelo gráfico de interpretación, como viene siendo habitual en muchos trabajos de

Educación Supranacional, a partir de la revisión actualizada por Matarranz (2017) sobre el que originalmente propuso Valle (2006).

3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA SOBRE PROFESORADO: PROPUESTA DE UN MODELO GRÁFICO PARA SU INTERPRETACIÓN

A la luz de los contenidos descritos en el epígrafe anterior, podemos identificar tres aspectos clave sobre la profesión docente en los que las instituciones emisoras de los documentos analizados han insistido de manera significativa: (i) la competencia digital, (ii) la movilidad y (iii) los marcos de competencias profesionales docentes.

Con respecto a la (i) competencia digital, como hemos visto, se establece la premisa de que las *tecnologías digitales están remodelando la sociedad y haciendo que las capacidades digitales básicas y la alfabetización digital sean ahora esenciales para todos los ciudadanos* (DO, C494, 2021). Bajo esa premisa, hay una orientación clara de las políticas educativas de la UE hacia el desarrollo de la competencia digital del profesorado, más pronunciada desde la COVID-19, por el impulso trascendental que esta supuso para la enseñanza online y la digitalización de todos los aspectos vinculados a la educación y la formación.

Con respecto a la (ii) movilidad, elemento que ya nos resuena de las décadas anteriores, por su papel fundamental en las políticas educativas de la Unión, sigue siendo un elemento nuclear en tanto se considera beneficiosa para la educación y la formación del personal docente y formador y favorece el acceso a la diversidad de los planteamientos didácticos. La preocupación por fomentar la movilidad del profesorado se posiciona como un elemento determinante en los documentos estudiados dado que, según

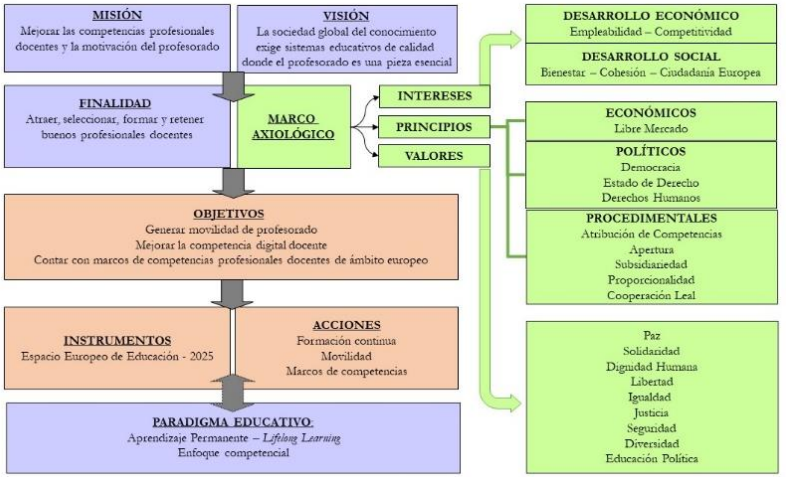
defiende el Consejo (2022), la movilidad transnacional contribuye al desarrollo de una amplia gama de competencias en el profesorado y, al mismo tiempo, puede tener un efecto positivo para la escasez de personal docente, al hacer más atractiva la profesión.

Finalmente, los (iii) marcos de competencias profesionales docentes, por su parte, se proponen como herramientas al servicio de la profesión docente que pueden ayudar en gran medida a respaldar la progresión de la carrera del personal docente. Sin duda, pueden aportar mucho también en los lineamientos de su formación inicial y permanente, aumentando la pertinencia de los programas de formación inicial del profesorado y la creación de oportunidades de desarrollo profesional continuo.

Estos tres aspectos clave están atravesados por lo que podríamos denominar aspectos o cuestiones transversales. Por un lado, la preocupación por afrontar la crisis que atraviesa la profesión docente, respondiendo a cada una de las dificultades con medidas concretas; y, por otro lado, impulsar la dimensión europea de la educación que, como afirma el Consejo, *puede aportar un valor añadido a la formación profesional o a la práctica del personal docente o formador dentro del marco de los sistemas educativos nacionales* (DO, C167, 2022, p. 4). Algunas publicaciones recientemente aparecidas en el ámbito de la Educación Supranacional están ya recorriendo ese camino, como la de Matarranz y Valle (2022).

Fruto del análisis realizado, y, como ya se anticipó, siguiendo el modelo propuesto por Matarranz (2017), que se inspira en el de Valle (2006), se presenta un modelo gráfico para interpretar la política relativa a la profesión docente en la Unión Europea. Así, este modelo puede tomarse como una foto de la actualidad europea en materia de profesorado y ofrece un esquema sencillo y sintético de una realidad compleja. Podemos verlo a continuación en la Figura 6.3.

Figura 6.3 *Modelo gráfico de la profesión docente en la política educativa de la Unión Europea*



Fuente: Elaboración propia

Según este modelo interpretativo, la **visión** de la sociedad viene determinada por *el fenómeno de la globalización*. La Unión Europea, compuesta por 27 de los países de mayor desarrollo del planeta es, en gran parte, un foco de esa globalización y un claro receptor de sus efectos. Una globalización que se constituye en el rasgo más distintivo de la posmodernidad y que viene caracterizada por procesos sociales interdependientes que afectan a todo el planeta de manera generalizada, promovidos, en gran parte, por el auge de las tecnologías digitales. En el marco de esa interdependencia global, las sociedades deben formar a los ciudadanos con unos sistemas educativos adaptados a las necesidades que conlleva, combinando excelencia y equidad en un concepto contemporáneo de *educación de calidad*. Es un planteamiento muy alineado con los ODS planteados por la Organización de Naciones Unidas (UNITED

NATIONS, 2020) cuando definen el Objetivo 4º como "*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*". El alcance de esa educación de calidad descansa, en gran parte, en el profesorado, lo que lo convierte en elemento determinante de los sistemas educativos.

Así, Europa se percibe como una sociedad global del conocimiento que exige sistemas educativos de calidad donde el profesorado es una pieza esencial. Desde esa visión, surgen tres interrogantes básicos: ¿qué busca alcanzar la Unión Europea con las políticas educativas puestas en marcha?, ¿para qué quiere alcanzar eso? y ¿de qué manera se propone alcanzarlo? Las respuestas a esas preguntas se definen por medio de la misión, la finalidad y los objetivos, respectivamente, de las políticas puestas en marcha.

La **misión** queda definida como la *mejora de las competencias profesionales docentes y la motivación del profesorado*. Se considera que contar con un profesorado competente y motivado es una palanca que a mayor extensión más fácil hará la elevación de la calidad de los sistemas educativos. Para llevar a cabo esa misión es necesario articular una **finalidad**, la de *atraer, seleccionar, formar y retener a los mejores profesionales docentes*. Son algunos de los pasos que se recomiendan también desde otros organismos internacionales, lo que manifiesta, una vez más, la sinergia entre la UE y la política educativa supranacional en sus niveles más globales.

Los **objetivos** que concretan esa finalidad son, fundamentalmente, *fomentar la movilidad, mejorar las competencias digitales docentes y crear marcos de competencias profesionales de ámbito europeo*. En primer lugar, la movilidad abre a los docentes la oportunidad de vivir experiencias internacionales y aprender de las buenas prácticas educativas más allá de sus propias fronteras. Por otro lado, genera una identidad profesional docente que trasciende en contexto del estado-nación y permite que la idea

de un profesor europeo vaya permeabilizando la conciencia colectiva del profesorado del continente. Por su parte, resulta determinante definir unas competencias profesionales docentes capaces de abarcar los diferentes contextos de la Unión (Sánchez-Tarazaga, 2016) de modo que capaciten a cualquier docente de cualquier país a ejercer en cualquier otro. Esas competencias profesionales docentes "europeas" ayudarían también a una empleabilidad de los docentes más abierta y eficiente. En el marco de esas competencias, la digital ocupa un papeo protagónico debido al contexto social en que nos encontramos. En dicho contexto, la aparición con fuerza de la Inteligencia Artificial (en adelante, IA) en el año 2023 augura que aún con más énfasis se hace necesaria la formación del profesorado en esta competencia digital, ya que será completamente ineludible incluir la IA en la práctica docente cotidiana con los estudiantes de la década siguiente.

Para llegar a estos objetivos se ha definido un **instrumento** que, de manera general y por primera vez en la historia de la política educativa de la Unión Europea, articula todas las acciones en esa materia bajo una misma estructura integrada y holística. Se trata del *Espacio Europeo de Educación–2025*. Un instrumento que, desde el Método Reforzado de Cooperación sigue la senda de complementariedad, subsidiariedad y respeto a la identidad cultural que siempre ha presidido las propuestas comunitarias en materia educativa desde sus orígenes. Es ese marco del *EEE-25* el que cubre, dinamiza y estructura todas las **acciones** concretas que, siendo muy numerosas, pueden sintetizarse en potenciar la formación permanente, reforzar la movilidad y crear un marco de competencias profesionales. El foco se pone más en la formación permanente que en la inicial, al ser ésta muy dependiente de la competencia nacional y al ser aquella una materia con mayor flexibilidad organizativa y de carácter más voluntario (de nuevo la política *soft* prevalece sobre la *hard policy*). La propia movilidad se refuerza para los profesionales

ya en ejercicio y los marcos de competencias aluden a espacios de desempeño de profesionales ya en ejercicio.

Todas esas acciones se enmarcan bajo un **paradigma educativo** claro que da respuesta a toda la política que emana de la Unión Europea en materia educativa y que fue propuesto por otros organismos internacionales también (como la UNESCO y la OCDE). Este paradigma es el enfoque competencial para el Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning*). Ni que decir tiene que hoy no cabe ya otra concepción paradigmática mejor para enmarcar una política educativa, por cuanto es una propuesta con más de medio siglo de recorrido (Lengrand, 1970) que, a pesar de no estar exento de disidencias y críticas, se asume hoy por la mayoría de las políticas educativas de los organismos internacionales y de los ministerios de educación de gran parte de los estados-nación en muy distintas y distantes partes del globo.

Finalmente, el modelo gráfico que aquí proponemos se completa con el **marco axiológico** de la Unión Europea, configurado por los intereses, principios y valores que lo constituyen y que, como tales, impregnan todas las políticas educativas europeas, incluyendo también, como no podría ser de otra manera, las relativas al profesorado. Ese marco axiológico ya ha sido exhaustivamente descrito en primer término y con carácter general por Matarranz (2017), y, más recientemente, por Matarranz y Valle (2022).

Según esos autores, el marco axiológico se organiza en torno a (1) *intereses*, (2) *principios* y (3) *valores*. Los (1) *intereses* se entienden como aquellos beneficios que la Unión Europea quiere obtener con la puesta en marcha de dicha política. Aunque el concepto se relaciona con el de objetivo, la diferencia es que el objetivo sería lo que se quiere alcanzar y los intereses serían los beneficios que se obtienen al alcanzar los objetivos. De alguna manera los intereses justifican los objetivos y éstos, a su vez, proporcionan el alcance de los intereses. Por su parte, los (2)

principios hacen referencia a los fundamentos que enmarcan los modos de actuación de las instituciones europeas, sus normas de funcionamiento, sus maneras de alcanzar los acuerdos y de implementar las políticas… Así, por ejemplo, que las tomas de decisiones están fundamentadas por modos de proceder democráticos es uno de los principios básicos de la Unión Europea. Por último, estos autores se refieren a los (3) *valores* de la Unión Europea, más allá de disquisiciones conceptuales en las que podrían detenerse sobre la interpretación de ese término, a los aspectos que tienen una carga moral o ética y que apelan a aquello que es deseable por que se estima como positivo, tanto en el plano individual de cada uno de los ciudadanos que forman parte de la Unión Europea, como a nivel colectivo de los países que componen la Unión.

Si aplicamos este esquema interpretativo a la cuestión docente, vemos que la política educativa de la UE en cuando al profesorado se relaciona claramente con el binomio de (1) *intereses* constituido por el desarrollo económico y el desarrollo social. Desarrollo económico porque un profesorado de calidad redunda en un sistema educativo de calidad y esto a su vez supone para los estados de la Unión mayor empleabilidad y más alta competitividad. Por otro lado, porque una formación del profesorado más armónica y con mayores oportunidades de movilidad fomenta, igualmente, mayores tasas de empleabilidad entre los profesores de distintos países al aumentar las oportunidades de contratar profesorado de cualquier país de la Unión. Esto es especialmente interesante para los profesores de lenguas. Y desarrollo social porque, igualmente, la mejora de la educación redunda en mayor bienestar social, una cohesión más intensa entre la ciudadanía de los distintos estados y un sentimiento europeísta más marcado en todos los ciudadanos. Profesores con marchamo europeísta formarán en identidad europeísta.

En el plano de los (2) *principios*, el libre mercado aplica también a la libre circulación de docentes. Unos docentes cuya seña de

identidad en términos políticos, más allá de ideologías, debe ser la defensa de la democracia, y los Derechos Humanos en el marco de un estado de derecho, como parte del *rol* de correa de transmisión de una generación a otra que establecen los estados para la educación. En cuanto a principios procedimentales, toda la política educativa sobre docentes que propone la UE (prácticamente) se mueve en el ámbito de la *soft policy*, por lo que respeta escrupulosamente la atribución nacional de competencias, la subsidiariedad y el resto de principios procedimentales.

Por último, en el terreno de los (3) valores, puede decirse que, en términos generales, los documentos que se refieren a la formación de profesorado se alinean con la necesidad de que los profesores eduquen en valores y que el elenco de los que deben transmitirse en las escuelas europeas son los que se defienden en los Tratados de la Unión: la Paz, la Dignidad Humana, la Libertad, la Justicia, la Igualdad, la Solidaridad, etc.

Se ha analizado en este artículo los discursos sobre la profesión docente que emanan desde la política educativa de la Unión Europea. Aunque se trata de una política no vinculante en términos generales, no cabe duda alguna que impacta en las propuestas que lanzan sus diferentes estados miembros. Una comprensión del marco general ayuda a entender el contexto particular. Nos parecía un aporte interesante para este libro. Sólo nos queda desear que los lectores así lo estimen…

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En Carrillo i Flores, I. *Democracia y Educación en la formación docente*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, (pp. 305-311)

Banerjee, S., Savani, M. y Shreedhar, G. (2021). Public support for 'soft' versus 'hard' public policies: Review of the evidence. *Journal of Behavioral Public Administration*, 4(2),1-24. DOI: 10.30636/jbpa.42.220

Borchardt, K. (2018). *El ABC del derecho de la Unión Europea*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2775/947712

Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Dirección General de Educación y Cultura.

Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

Comisión Europea (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2021). *El profesorado en Europa Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Lengrand, P. (1970). *An introduction to Lifelong Education*. UNESCO.

Monarca, H. y Thoilliez, B. (2017). *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Síntesis.

Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33.

Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). *Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy*. En Attard-Tonna M. y Madalińska-Michalak, J. *Teacher:*

Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration. Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series, 1, 80-102.

Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación.* Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. http://hdl.handle.net/10486/682755

Matarranz, M. y Valle, J.M. (2022). *Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación*. Delta Publicaciones.

Matarranz, M., Valle, J.M. y Manso, J. (2020). Después del 2020… Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-138. DOI: 10.5944/reec.36.2020.27040

Sáenz-Rico, B. y Rayón, L. (Coords.) (2021). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*. Graó

Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education,* 5,44-67. https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5

United Nations (2020) *The Sustainable Development Goals Report*

2020, United Nations.

Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. CIDE.

Valle, J.M. y Manso, J. (2016) (Dirs.) *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas*. Narcea.

Valle, J.M y Matarranz, M. (2019). *Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: Hacia el Horizonte de 2020.* En Valle, J. M. y Álvarez-López, G. La

iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados. Dykinson.

ANEXOS DOCUMENTALES

Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025*. COM (2020) 265 final.

Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de acción de educación digital 2021-2027, adaptar la educación y la formación a la era digital, de 30 de septiembre de 2020*. COM(2020) 264 final.

Consejo Europeo (2020). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2020/C193/04), 9 de junio de 2020.

Consejo (2021). 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* (2021/C66/01) de 26 de febrero de 2021.

Consejo (2021). Conclusiones del Consejo sobre la equidad y la inclusión en la educación y la formación para favorecer el éxito educativo para todos. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2021/C 221/02) de 10 de junio de 2021.

Consejo (2021). Recomendación del Consejo de 29 de noviembre de 2021 relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas

y de alta calidad. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2021/C504/03) de 14 de diciembre de 2021.

Consejo (2022). Conclusiones del Consejo sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador, en particular la movilidad europea, durante su educación y formación inicial y en el empleo. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2022/C167/02) de 21 de abril de 2022.

Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2021). Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus+, el programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte, y se deroga el reglamento (UE) n.º 1288/2013. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2021/L189/01) de 20 de mayo de 2021.

Parlamento Europeo (2021). Resolución del Parlamento Europeo, de 22 de octubre de 2020, sobre el futuro de la educación en Europa en el contexto de la COVID-19. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2021/C404/152) de 10 de junio de 2021.

Parlamento Europeo (2021). Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de marzo de 2021 sobre la formulación de la política de educación digital. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2021/C494/2) de 8 de diciembre de 2021.

Parlamento Europeo (2022). Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de junio de 2021, sobre la promoción de la igualdad de género en la enseñanza y las carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2022/C67/18) de 8 de febrero de 2022.

Parlamento Europeo (2022). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2022/C205/02) de 20 de mayo de 2022.

Capítulo 7

Crisis de la profesión docente en la Unión Europea: desafíos y propuestas[1]

Lucía Sánchez-Urán
Universidad Camilo José Cela

María Matarranz
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos que algo está en crisis cuando atraviesa una situación difícil que pone en peligro su desarrollo o su mantenimiento. Gimeno Sacristán afirma que las crisis se producen cuando *la percepción del mundo, la sociedad, la cultura de referencia, nuestro comportamiento y las expectativas que tenemos*

[1] 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.

se inadaptan o desajustan respecto de un determinado orden y contexto al que estábamos acostumbrados (2008, p.80). En el caso de la educación, y siguiendo este razonamiento, la crisis vendría de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que se traducen en una necesidad, no siempre atendida adecuadamente, de realizar modificaciones en el sistema educativo para poder enfrentarse a esta nueva realidad, para ofrecer una educación de calidad adaptada a su tiempo. Este desajuste se ha acentuado en los últimos años ya que las sociedades están enormemente influenciadas por los movimientos globales, las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación, y los cambios acontecen cada vez más rápido. Lo que Bauman ya anticipó como *modernidad líquida* (2012) acuñando este término a lo que entendemos como un continuo fluido y volátil como rasgos característicos del mundo contemporáneo, es ya algo tangible en la sociedad.

Gimeno Sacristán (2008) afirma que un cierto grado de estado de crisis es inherente a la educación y, por tanto, también lo es de los profesionales de la educación. Murillo (2012), por su parte, habla de educación y profesorado en una sociedad en crisis. Beltrán (2019) concluye que, en la actualidad, la escuela está en crisis porque incumple su misión de formar de manera adecuada a las nuevas generaciones. Sea cual sea la perspectiva desde la que se interprete, la cuestión es que tanto la educación como el colectivo docente permanecen sujetos a los cambios económicos, sociales, culturales y políticos y estos, a su vez, le afectan de manera directa y determinante (Mariño-Fernández, et al., 2021).

Parte importante de la solución a la problemática de la educación debe partir de reconocer la necesidad de *volver nuestra mirada hacia los docentes por ser los elementos clave para llevar a cabo una verdadera reforma* (Beltran, 2019, p.197). Además de ello, la profesión docente tiene sus propias dificultades dentro de la esfera educativa, dado que la crisis que atraviesa la profesión docente en la actualidad está marcada por diferentes y complejos aspectos.

Podemos hablar, en primer lugar, de un desencanto por parte del colectivo docente que se desempeña bajo unas condiciones laborales desfavorables, con aumento progresivo en las exigencias y burocratización de la profesión. También, podemos hablar de un cambio en la percepción social del docente (González Giraldo et al., 2021) por parte de la sociedad que, en la actualidad, tiene una baja consideración del profesorado y, por tanto, una desvalorización de su labor formativa. La desafección política del profesorado es otro aspecto relevante, ya que el profesorado ha transitado desde referentes sociales y activos políticos a figuras debilitadas y relegadas de las decisiones fundamentales del sistema educativo (González Castro, 2020).

En el marco europeo la cuestión de la profesión docente también se enfrenta a ciertas dificultades, de hecho, informes y documentos emitidos por el centro de documentación europea Eurydice (2015; 2018; 2021) referidos a la profesión docente en el periodo de tiempo más reciente evidencian los grandes desafíos que afronta la profesión en la actualidad y, en consecuencia, los retos a los que deben enfrentarse los sistemas educativos europeos. Más allá de los desafíos concretos (en los que nos detendremos en las próximas páginas) la gran pregunta que emana de dichos informes es muestra de una profunda preocupación hacia el profesorado y es, también, podríamos decir, una expectativa porque proyecta los deseos más inmediatos para la profesión. Esta pregunta se plantea en los siguientes términos: ¿Cómo atraer a los graduados más cualificados, más brillantes a la profesión docente y retenerlos?

Ante este interrogante el Consejo (2020) afirma que invertir en docentes y formadores es invertir en la calidad de la educación y la formación. Para ello, indica, habría que ocuparse, entre otras cosas, de la inversión en oportunidades de educación y formación de docentes y formadores, infraestructuras adecuadas, espacios de aprendizaje, herramientas y recursos, así como un incremento de los salarios. El marco estratégico para la cooperación europea en

educación y formación y para el Espacio Europeo de Educación de 2025 plantea, contundentemente, necesidad de aumentar el atractivo de la profesión docente y revalorizarla en términos sociales y económicos.

Teniendo en consideración estas cuestiones, vamos a detenernos en algunas de las dificultades que atraviesa el profesorado europeo, conocer estos aspectos nos ayudará a profundizar y discernir sobre ellos y, en consecuencia, valorar y reflexionar sobre la idoneidad de soluciones planteadas desde las instituciones europeas.

2. DIFICULTADES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA UNIÓN EUROPEA

Las dificultades que plantean los informes de Eurydice más recientes en torno a la profesión docente manifiestan cuestiones tales como: los retos a los que deben enfrentarse los sistemas educativos en la actualidad, una gran preocupación por el mantenimiento de la calidad de la educación, y la necesidad de revisar detenida y rigurosamente las políticas en materia de profesorado en los países de la Unión Europea. Asimismo, estos informes abordan los desafíos más determinantes para la profesión docente ofreciendo datos de carácter cuantitativo y cualitativo de los sistemas educativos europeos. Estas problemáticas, al margen de las diferencias existentes entre los países miembros de la Unión Europea, están todas relacionadas entre sí y tienen, de fondo, un elemento común que es la falta de atractivo de la profesión docente. Es preciso atenderlas dado que *están teniendo un profundo efecto en el funcionamiento de los sistemas educativos en su conjunto* (Eurydice, 2018, p. 21). A continuación, nos detendremos, siguiendo los

informes de Eurydice[2] (2015; 2018; 2021), en algunas de las más relevantes.

2.1. Escasez de profesorado

Uno de los desafíos de mayor relevancia es la escasez de profesorado, bien por zonas geográficas, bien por áreas de conocimiento. La escasez de profesorado es una realidad en los países de la Unión Europea. Así, en los tres últimos informes de Eurydice dedicados a la profesión docente (2015; 2018; 2021) aparece como una problemática estructural que se ha sometido a diferentes análisis.

Esta escasez viene dada por diferentes razones que están interconectadas entre sí. Una de ellas es el envejecimiento del profesorado, esto conlleva procesos de jubilación de un alto porcentaje de docentes, otra es el elevado número de abandonos que hay en la profesión docente, ambos aspectos hacen que haya una creciente demanda de profesorado. Esta, a su vez, no logra satisfacerse debido a la falta de atractivo de la profesión docente y que redunda en un menor número de estudiantes cursando la formación inicial docente (en adelante FID).

Atendiendo a los datos del informe *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo* (Eurydice, 2018) esta escasez de docentes en algunas materias STEM, que puede darse tanto en la etapa de Educación Primaria como en Educación Secundaria, está presente en más de la mitad de los sistemas educativos europeos.

[2] La Red Europea Eurydice incluye en su base de datos 40 unidades nacionales de la Red Eurydice con sede en 37 países (27 Estados miembros, Albania, Bosnia y Herzegovina, la República de Macedonia del Norte, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia, Suiza y Turquía) que son los sistemas educativos de los países que participan en el programa Erasmus +.

Concretamente en 26 países[3]. En cuanto a la escasez de profesorado en algunas zonas geográficas es una problemática existente en 21 países[4] (Eurydice, 2018). En el informe de Eurydice de 2021 los datos sobre escasez no aparecen desglosados por zonas o asignaturas, tomando la escasez como una única variable sin condiciones diferenciadas. Un total de 35 sistemas educativos[5] experimentan esta problemática estructural y, aunque pueda parecer contradictorio, 8 de ellos también sufren una oferta excesiva (España, Italia, Grecia, Lituania, Portugal, Liechtenstein, Montenegro y Serbia) (Eurydice, 2021). Es decir, existe una escasez en algunas materias y zonas, mientras en otras áreas de conocimiento y territorios la oferta es mayor a la demanda. Con los datos más recientes podríamos afirmar que el 80% de los sistemas educativos se enfrentan al reto de la falta de docentes (Eurydice, 2021).

Sin embargo, los desafíos respecto a la oferta y la demanda no solo se limitan a esa necesidad, sino que el hecho del envejecimiento de los docentes acentúa la preocupación por el equilibrio de oferta y demanda en un futuro a medio-largo plazo. La escasez de docentes, que se está ya experimentando, junto con el envejecimiento del profesorado, su futura jubilación y, por ende, el abandono del sistema nos lleva a pensar que la tendencia no se reducirá.

Las estimaciones de Eurydice de 2015 sobre las futuras jubilaciones indicaban que el 40% del profesorado de primer ciclo de Secundaría se jubilará en los próximos 15 años. En cuanto a la edad de los docentes, el 36% de los docentes de los países europeos de Primaria y Secundaria tenían 50 años o más en 2015 (Eurydice, 2018). Los datos presentes en el informe de 2018 (Eurydice, 2018)

[3] Se incluye la Comunidad francófona y Comunidad flamenca belga, Inglaterra, Gales y Escocia.

[4] Se incluye la Comunidad francófona y Comunidad flamenca belga, Inglaterra, Gales y Escocia.

[5] Las tres comunidades belgas, Inglaterra, Gales y Escocia está incluidas en el recuento.

muestran que 16 países[6] sufrían el envejecimiento de sus docentes. En el informe posterior la cifra de envejecimiento de profesorado de primer ciclo de Secundaria aumenta a 22 sistema educativos[7] (Eurydice, 2021). Es decir, más del 55% de los sistemas educativos identifican este envejecimiento como un desafío.

Para finalizar, y relacionado con la oferta y la demanda de profesorado, conviene recuperar algunos datos sobre el abandono de la profesión (por motivos ajenos a la jubilación) por su impacto directo en esa carencia y necesidad de docentes. Según Eurydice (2018), ocho sistemas educativos sufren altas tasas de abandono de la profesión[8]. El porcentaje de abandono de la profesión considerando los docentes de educación infantil hasta secundaria supera el 10% en Noruega e Inglaterra en los datos disponibles de 2016, seguida muy de cerca de Suecia cuyo porcentaje se sitúa por encima del 8,5% (OCDE, 2021)[9]. Ya en 2021, son diez los países los que presentan este problema (Eurydice, 2021)[10]. En el caso de Inglaterra, en un informe específico realizado sobre el reclutamiento y retención del profesorado, el 12,5% de los nuevos docentes no trabajaban el sector un año después, y el 17,3% no lo hacían dos años después (Long y Danechi, 2022).

[6] Se incluyen Irlanda del Norte y la Comunidad francófona belga.

[7] Se incluye Irlanda del Norte.

[8] Se incluye Inglaterra y las Comunidades francófonas y flamencas belgas.

[9] Conviene señalar que los datos sobre abandono de la profesión no son siempre actualizados en los distintos informes sobre el estado de la educación ni se disponen de datos de todos los países.

[10] Se incluye Inglaterra y las Comunidades francófonas y flamencas belgas.

2.2. Bajo interés hacia la FID

Si en el anterior epígrafe abordamos los desequilibrios en la oferta y demanda del profesorado, a continuación, observaremos los datos respecto al número de estudiantes que deciden iniciar sus estudios como futuros docentes.

Desde la Unión Europea se ha observado con respecto a la FID, por un lado, la existencia (en algunos sistemas educativos) de un déficit de matriculaciones y, por otro lado, un alto abandono de la formación. Ambas cuestiones muestran una falta de interés hacia la docencia como opción profesional y parecen estar relacionadas con la falta de atractivo de la profesión. Si bien no llega a ser una amenaza tan generalizada como las anteriormente descritas, no deja de ser preocupante.

Según los datos de 2015-2016 en 11 países[11] existe escasez de matriculaciones en la FID (Eurydice, 2018). Además, en cuatro de esos nueve países hay una alta tasa de abandono de la formación (Dinamarca, Países Bajos, Suecia, Noruega). En 2019-2020 los datos aumentan y hasta 18 sistemas educativos[12] sufren problemas asociados a las escasas matriculaciones y abandono de la FID (Eurydice, 2021). Destacamos que en ocho de esos 18 países existen a su vez altas tasas de abandono de la profesión, coincidiendo por tanto las bajas matriculaciones y el abandono de la FID con el abandono de la profesión.

Otra problemática, vinculada a la dificultad de atraer a un número suficiente de estudiantes a la FID, es la incorporación de egresados a la profesión, así según Eurydice (2018) existe dificultad en *garantizar que completen la titulación y se integren en la profesión docente en lugar de trasladarse a otros ámbitos*

[11] Se incluye Escocia y la Comunidad flamenca belga.

[12] Se incluye Inglaterra, Escocia y la Comunidad francófona y la Comunidad flamenca belga.

profesionales (p.28). Así, según el informe de Eurydice de 2018 en más de la mitad de los sistemas educativos los estudiantes egresados de la FID deben satisfacer, además, otros requisitos para que se los considere plenamente cualificados para el ejercicio de la profesión docente como por ejemplo superar una oposición, superar un examen o evaluación profesional al final de sus estudios o someterse a un proceso de acreditación o certificación docente.

2.3 Condiciones laborales y valoración social

Junto con las exigencias en la FID y el acceso a la profesión docente nos encontramos con otra cuestión determinante que agrava las dificultades sobre el atractivo de la profesión y que es la insatisfacción del profesorado. Por un lado, por las condiciones laborales y, por otro, por la baja consideración social. Y es que "*la satisfacción con el trabajo y las percepciones que tiene el profesorado del valor que la sociedad concede a la profesión docente son buenos indicadores para evaluar su atractivo para los que la ejercen*" (Eurydice, 2015, p. 13).

Debemos tener en cuenta que las condiciones laborales y el reconocimiento social hacia una profesión, deben ir en consonancia con las exigencias establecidas para el acceso a dicha profesión. La ruptura entre ambos aspectos conlleva una fuga de profesionales de la educación. Como es lógico, entre las condiciones de trabajo, la remuneración desempeña un papel importante para hacer atractiva cualquier profesión, en este sentido, es importante destacar que "*existe un descontento generalizado entre los profesores respecto a sus salarios. Los profesores con salarios inferiores al PIB per cápita suelen expresar mayores niveles de insatisfacción. Los salarios superiores al PIB per cápita suelen corresponder a una mayor satisfacción salarial.*" (Eurydice, 2018, p.14)

Las conclusiones del Consejo sobre personal docente y formador europeo del futuro destacan que la inversión en educación

de calidad significa invertir en profesores y formadores, lo cual incluye salarios adecuados. Del mismo modo, el Monitor de la Educación y la Formación (Comisión Europea, 2019, p. 40) subraya que *los salarios competitivos de los profesores se consideran esenciales para aumentar la calidad del personal docente*. Sin embargo, los profesores, por lo general, suelen ganar menos que otros trabajadores con formación terciaria (Eurydice, 2021)

Según los datos de Eurydice (2021) es común que, en los países con escasez de docentes y déficit de matriculaciones en la FID, los docentes se sientan poco satisfechos con su salario y este, a su vez, esté por debajo del PIB. También existen algunas excepciones como Dinamarca o Países Bajos que disponen de altas tasas de satisfacción con su salario, situado por encima del PIB. Concluye el informe de Eurydice (2021) que en los países de la Unión Europea sólo el 37,8% de los profesores considera que su salario es satisfactorio o muy satisfactorio.

3. PLANIFICACIÓN PARA ATENDER LOS DESAFIOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

A la luz de los datos descritos podemos extraer dos ideas principales. Por un lado, la necesidad de hacer un diagnóstico de la situación que permita a los estados tomar medidas para revertir tendencias desfavorables. Ante unas problemáticas como las planteadas, el análisis se convierte en un pilar básico para futuras actuaciones. Por otro lado, la no homogeneidad en cuanto a indicadores y marco temporal de la misma, así en el caso de existir planificación prospectiva deben tenerse en cuenta las divergencias existentes entre sistemas educativos y, una vez atendida y analizada la heterogeneidad europea, ofrecer soluciones diferenciadas que permitan una respuesta de conjunto que favorezca un horizonte educativo de calidad dentro del Espacio Europeo de Educación.

3.1. Respuestas planteadas para atender la escasez de profesorado

Como hemos visto, la escasez del profesorado y las bajas tasas de matriculaciones a la formación inicial son ya una realidad en los países de la Unión Europea. Para conocer si será una realidad que se agravará con el paso del tiempo o se reducirá, parece acertado disponer de panorámicas prospectivas que sirvan a los gobiernos en la toma de decisiones para solucionar esta dificultad. Ya en el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (Consejo, 2002) una de las cuestiones que se destacaba dentro del objetivo estratégico de mejora de la calidad era la previsión de docentes: "*Garantizar un número suficiente de nuevos docentes en todas las asignaturas y niveles educativos, y prever las necesidades a largo plazo de la profesión, aumentando el atractivo de la profesión docente*" (p. 7).

Tras conocer los datos sobre la escasez del profesorado, conviene ahora recuperar las estrategias de planificación desarrolladas por países de la Unión Europea para el diagnóstico de estas problemáticas estructurales respecto a la oferta y la demanda. Entendemos planificación prospectiva como la "supervisión y análisis de la oferta y demanda de profesores con vistas a la planificación de las necesidades actuales y futuras de docentes cualificados y futuros profesores. Su objetivo es prever la posible escasez o exceso de oferta de profesorado" (Eurydice, 2018, p.21).

Es importante conocer los datos existentes sobre esta planificación prospectiva puesto que aportan datos sobre el futuro del número de docentes necesarios. Así se podrán ajustar las necesidades y promover acciones y medidas políticas para hacer frente al reto de la escasez de profesorado o exceso de oferta.

Estas planificaciones se realizan por administraciones de rango superior, aunque existen países en los que las administraciones

locales pueden encargarse de las mismas. Así, 22 países contaban con esta planificación en 2015 (Eurydice, 2015). Sin embargo, estas actuaciones para gestionar la oferta y la demanda no tienen lugar en todos los países de europeos. Según las cifras más recientes, son 26 los sistemas educativos que realizan algún tipo de planificación prospectiva (60%) y 17[13]de los sistemas que no cuentan con esta planificación (Eurydice, 2018). En los países que se lleva a cabo tampoco existe homogeneidad en el marco temporal con el que se realiza. Son más recurrentes las prospectivas a corto plazo (30%) o a largo plazo (27%) (Eurydice, 2018).

Relativo a los indicadores que se tienen en cuenta, los datos respecto a los profesores en ejercicio los más frecuentes son: el número de jubilaciones, la demografía de los docentes, el número de profesores por materia impartida y el abandono de la profesión. Aunque no se utilizan de manera generaliza, los datos sobre futuros profesores que se toman son el número de matrículas en la FID por especialidades y el número de egresados por materia. Por último, respecto a la demanda de profesores se hacen aproximaciones de crecimiento de la población estudiantil (Eurydice, 2018).

3.2. Iniciativas que atienden la mejora de las condiciones y la valoración social

El atractivo de la profesión condiciona el acceso a la función docente, siendo este un elemento decisivo más teniendo en cuenta la crisis de la profesión con la que comenzábamos este capítulo. Por eso, destacaremos algunos aspectos vinculados a las condiciones laborales que pueden condicionar la perspectiva sobre la profesión. Además, ya que el atractivo de la profesión y su mejora es un asunto determinante en el ámbito educativo y que, como hemos visto,

[13] Se incluye la Comunidad germanófona belga.

preocupa en gran medida a las instituciones europeas, recogeremos aquellas acciones de mejora llevadas a cabo por los diferentes países.

Un aspecto esencial lo constituyen las condiciones laborales del profesorado, tal y como señala el informe de Eurydice (2018) *para mejorar el atractivo de la profesión, debería prestarse atención a la oferta de buenas condiciones contractuales y de empleo que puedan competir con las establecidas para otras profesiones que exigen un nivel de formación* (p. 18). Del mismo modo, el Consejo (2020) insta a los estados miembros a promover reformas en este sentido:

> *A fin de mejorar el atractivo y la posición social de la profesión, invertir en medidas relacionadas con la mejora de la educación inicial y el desarrollo profesional continuo, las condiciones laborales y las trayectorias profesionales, así como en medidas para mejorar la resiliencia y bienestar, para ayudarlos a enfrentarse a los aspectos estresantes del trabajo* (Consejo, 2020, p.17).

Así, las horas de trabajo, los salarios y la proyección de las carreras profesionales son algunos de los elementos básicos que conforman las condiciones. Con respecto a las horas de trabajo están reguladas en todos los países de la Unión Europea, aunque existen diferencias en el total, la media es de 39 horas semanales. Estas horas de trabajo se relacionan con el estrés que sienten los docentes ya que hay una conexión directa y proporcional entre el aumento de horas de trabajo y el aumento de estrés (Eurydice, 2021). Consciente de ello, el Consejo (2021) propone establecer medidas que reduzcan el estrés de los docentes y mejore sus condiciones laborales. No debemos olvidar que, más allá de las horas destinadas directamente a la docencia hay que sumar aquellas de gestión, coordinación y planificación, corrección de tareas o atención a familias. La media de horas destinadas únicamente a la enseñanza representa un 46,8% (OCDE, 2020), el resto corresponde a tareas de planificación, evaluación o gestión, entre otras. Una recomendación, en este sentido, es no asignar una carga excesiva de tareas administrativas

con el objetivo de que el profesorado esté más centrado en su docencia (Consejo, 2020). De igual modo, los docentes afirman trabajar más horas de las recogidas en sus contratos (OCDE, 2020). Las horas de trabajo no es tema baladí, y es que el equilibrio entre la vida personal y la laboral que permite la docencia es también uno de los aspectos que se valoran al elegir la profesión, lo que demuestra su impacto en el atractivo de la profesión (Eurydice, 2021).

Del mismo modo, la remuneración es un elemento clave para hacer de la docencia una profesión más atractiva. Junto a esta, elementos como las condiciones de trabajo, las perspectivas de carrera o las oportunidades de desarrollo y reconocimiento profesional juegan un papel importante para hacer más atractiva la profesión y en garantizar que los docentes en servicio se sientan valorados y suficientemente motivados para brindar una enseñanza de alta calidad (Eurydice, 2021).

El salario importa, como vemos, pero no es condición *sine quoa non* para mejorar el atractivo docente. Junto con las horas de trabajo y los salarios, las posibilidades de carreras profesionales, es otro de los elementos que debemos tener en cuenta. Las posibilidades de crecimiento profesional se estructuran atendiendo a dos modelos de progresión docente en Europa: el modelo de un nivel de escalafón (presente en 18 países de la UE) y el modelo de varios niveles de escalafones (presente en 24 países de la UE), (Eurydice, 2021).

En el modelo de escalafón de un solo nivel no hay diferentes etapas formales de carrera con tareas asociadas y el avance suele limitarse a una mejora salarial. El cambio de funciones y responsabilidades es limitado con escasos reconocimientos formales. En el modelo de varios escalafones, la organización es jerárquica, el avance profesional en este modelo supone una mayor responsabilidad y los docentes pueden ir pasando de un nivel o etapa a otra. Sin embargo, también existen puntos cuestionables como que el avance de niveles supone en muchos casos tareas más

administrativas que provocan un alejamiento de la enseñanza o no asumir en ningún momento tareas de gestión (Eurydice, 2021).

En este sentido, diferentes documentos publicados recientemente por las instituciones europeas (Comisión Europea 2020; Consejo, 2014; 2021) coinciden en promover marcos profesionales que permitan un progreso en las carreras docentes que se ajuste a sus motivaciones y aspiraciones. El Consejo (2020) propone a los estados miembros *explorar las posibilidades de diversificar las carreras del personal docente y formador, y de elaborar marcos de carrera nacionales que ayuden a cumplir sus aspiraciones y motivaciones profesionales, así como sus necesidades de aprendizaje* (p.17). Y posteriormente, en su Resolución 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), dentro del área prioritaria de los docentes se propone como acción concreta *estudiar la posibilidad de elaborar una orientación europea para el establecimiento de unos marcos profesionales y una orientación permanente a escala nacional, respaldando así la progresión de la carrera de los profesionales de la educación escolar* (Consejo, 2021, p.19). En definitiva, los marcos profesionales se proponen como una posible solución ante el reto de carreras profesionales atractivas.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado diferentes problemáticas asociadas al profesorado, en concreto nos hemos detenido en la escasez de profesorado, la falta de interés (o, en su caso, vocaciones) hacia la profesión docente, la baja matriculación o abandono de la FID, y en las condiciones laborales del profesorado. Todo ello, como hemos visto, está teniendo enormes repercusiones en la profesión docente a varios niveles.

El gran desafío que tiene por delante la Unión Europea es, en definitiva, mejorar el atractivo de la profesión docente. A la luz de los datos descritos se proponen algunas líneas de trabajo que podrían contribuir en gran medida a atender este asunto.

La planificación prospectiva de la oferta y demanda de los docentes es, a nuestro juicio, el primer paso que se debe adoptar para poder disponer de datos que permitan tomar medidas para dar respuesta al problema de escasez de profesorado. Una planificación a medio-largo plazo aportará información sobre aquellas necesidades que presentan los sistemas educativos y, por tanto, permitirá anticiparse a los desafíos que puedan convertirse en problemáticas futuras si no se abordan correctamente. En ese sentido, sería interesante replantearse un ajuste en la oferta de plazas para matricularse en la FID a fin de que la oferta no sea ni por exceso ni por defecto desproporcional a las necesidades de los sistemas educativos. Así no habría egresados de la FID que no logren incorporarse y desarrollarse en la profesión docente y tampoco habría, como está ocurriendo, carencia de docentes en activo. Aún sin habernos detenido en ello a lo largo de estas páginas, nos gustaría destacar que, existe cierto desequilibrio en cuanto al género en la profesión docente en los países europeos, siendo mayoritarias las mujeres que optan por la docencia. Así, parece necesario el fomento de campañas para equilibrar las diferencias entre género, como se realizaron en Dinamarca y Suecia (Eurydice, 2015). Esta podría ser también una forma de atender la escasez de profesorado.

Esto, claramente, debe ir acompañado de acciones en la línea de mejorar las condiciones laborales que realmente contribuyan a que la profesión docente se valore como una opción profesional interesante para las y los jóvenes que se encuentran en etapas formativas previas a la educación superior y que, por tanto, están en momentos vitales clave para discernir su futuro profesional.

Contar con carreras profesionales motivadoras y que supongan un avance profesional es cada vez más necesario en una profesión en la que, tal y como señala el profesorado de etapas obligatorias, se vive cierto estancamiento. Si nos situamos en el contexto español, la última ley educativa española se pronuncia en esta línea promoviendo una futura ley que regule entre otros aspectos el desarrollo profesional docente (LOMLOE, 2020). Sin embargo, esa propuesta no ha llegado a concretarse, y por tanto se mantiene como una mera declaración de intenciones que no aporta soluciones reales. Coincidimos, por tanto, con los diferentes documentos europeos (Consejo, 2020; 2021) en la necesidad de aplicar marcos profesionales en los estados miembros que sean capaces de responder a las expectativas de progresión y crecimiento de los profesionales de la educación. Como muestra del reclamo por parte de los docentes, en un estudio realizado a profesionales educativos, ante la pregunta de cómo creen que mejoraría el reconocimiento social de la profesión un 59% de los encuestados afirmaron que ofreciendo una carrera profesional atractiva (Gortazar y Zubillaga, 2019).

La profesión docente ha cambiado, al igual que ha cambiado la sociedad. Del profesorado del siglo XXI no se espera simplemente que sea capaz de transmitir conocimientos, su desempeño profesional se ha ido complejizando a medida que la sociedad ha ido evolucionando y cada vez el docente ha ido asumiendo más tareas, no estando muchas de ellas vinculadas con la enseñanza, sino que corresponden a tareas administrativas o de gestión. Las responsabilidades aumentan sin existir en muchos de los casos una adecuación entre ese crecimiento de sus funciones y un reconocimiento social. El deseo de ser docente, lo que llaman "vocación" o lo que entendemos como la pasión por la educación son importantes, sí, pero la vocación ya no lo aguanta todo. Las nuevas generaciones valoran cada vez más las condiciones laborales, estas son determinantes a la hora de decantarse por una profesión.

Las horas de trabajo, las tareas que se esperan de un docente o el salario son, entre otros, elementos que deben ser objeto de reflexión y modificación.

En definitiva, queda mucho camino por recorrer para eliminar esas problemáticas que lastran la profesión docente a escala nacional y europea. Sin duda, las medidas que se tomen deberán contar con la aprobación de los propios protagonistas. No podemos hablar de los docentes sin tener en cuenta su voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beltrán, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Qurriculum*, 32, 195-212. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11

Consejo. (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01)

Consejo. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05)

Consejo. (2020). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04)

Consejo (2021). 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) (2021/C 66/01)

Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/06034

Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/917260

Eurydice. (2021*). El profesorado en Europa Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926

Gimeno Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?. *Cadernos de Educação*, 30, 79-88.

González Castro, C. (2020). Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado. *Ciencia y educación*, 4(3), 157-166. https://doiorg/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp157-166

González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., y Bolaños Motta, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8

Gortazar, L. y Zubillaga, A. (2019). Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, pp.46-60. ANELE-REDE

Long, R. y Danechi, S. (2022). *Teacher recruitment and retention in England.* House of Commons Library.

Murillo, J. (2012). Problemas docentes en una sociedad en crisis. *Revista Crítica*, 982, 19-23.

Mariño Fernández, R., Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L., y Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en

tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209. https://doi.org/10.6018/reifop.470391

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Capítulo 8

Una "nueva" erosión del docente en la época digital y global[1]

Enric Prats
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En 1983, el profesor Santos Guerra publicaba un artículo, en *Revista Española de Pedagogía*, titulado "La 'erosión' de la función docente" (Santos Guerra, 1983). El entrecomillado no era gratuito, como tampoco la alusión indirecta al docente atendiendo tan solo a su "función" y no tanto a su naturaleza o esencia, en términos de identidad profesional. La "erosión" vendría a significar, en primer término, el deterioro físico de un objeto cualquiera debido a fuerzas externas e internas, espontáneas o inducidas, que podría conducir a una modificación sustancial, en forma y contenido, e incluso a la práctica desaparición de ese objeto. El diagnóstico de Santos Guerra,

[1] 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.

que se basaba en causas sociológicas, psicológicas y filosóficas, era certero y preciso: se había producido (hablamos de principios de la década de 1980) un desgaste paulatino que estaba incidiendo directamente en la calidad educativa. Las soluciones o remedios que proponía a tales males, para empezar a revertir la situación, eran claros: trabajo en equipo, sentido de realidad, persistencia de la ilusión (y la utopía, cabría añadir) y adopción de un escepticismo entusiasta.

Al cabo de cuatro décadas de aquel artículo, podría mantenerse perfectamente su diagnóstico, añadiendo y rectificando alguno de sus argumentos, pero conservando la base de su intención: quizás (porque la certeza en esto no la podemos tener) ha retrocedido aquel peso de la "vocación", que se veía contrastada con una realidad que no la favorecía, pero se han incrementado los agentes externos que presionan, cuestionan y pretenden llegar a sustituir la función del docente. Probablemente, porque esa función se ha periclitado en algo distinto y la capacidad de adaptación ha sido, como siempre, algo lenta para poder asumir esas otras funciones; también porque no se termina de entender cuál sería la naturaleza, esencia o identidad de la figura docente: como mediador entre el saber y el educando, ha tenido que compartir esta tarea con actores más potentes; como referente o ejemplo a imitar, su autoridad se ha visto devaluada a causa de una sociedad que ha preferido mirar hacia otros modelos de vida más seductores (Lipovetsky, 2020); como agente casi terapéutico para resolver cualquier situación surgida en el aula y la escuela, ha visto superada su capacidad de trabajo ante la falta de recursos; en fin, como profesión atractiva que lo era para toda la vida, ha perdido enteros en un mercado fluctuante y flexible que ofrece recompensas más satisfactorias en otros nichos laborales, no solo en lo material. Todo esto han sido las secuelas de la era analógica.

Dos décadas después de Santos Guerra, Stephen Ball anuncia el fin del profesionalismo, indicando que, como práctica ético-cultural,

no tiene futuro, ya que los "intentos por redefinirlo en el ámbito de la racionalidad técnica lo convierten en un término sin sentido" (Ball, 2003). Comparado con la identidad profesional entendida hasta el momento, la profesión docente que emergía en un contexto que se anunciaba digital y que se planteaba en clave globalista se vería afectado por las "tecnologías de performatividad y gerencialismo" que se estaban imponiendo en los sistemas educativos a escala mundial.

En ese marco, la escuela ha visto cómo la gobernanza del sistema educativo ha trascendido las fronteras, dando cabida a nuevos actores que están sometiendo la educación a nuevos retos. Entre estos actores, las fundaciones filantrópicas de alcance global están adquiriendo un protagonismo en áreas tan sensibles como la fijación de la agenda de debate, con la formación docente entre uno de sus más destacados temas. Las fundaciones privadas vinculadas a grandes corporaciones tecnológicas y empresariales, y las fundaciones de carácter público promocionadas por estados del Golfo Pérsico figuran entre estos agentes que están generando nuevos retos mediante lógicas de mercado global, con el docente en el centro de sus acciones, lo que estará generando nuevos imaginarios sobre la figura docente.

Así, en esta transición a lo digital y a lo global, la erosión que se viene produciendo está afectando no solo a la función docente, sino incluso a su misma identidad o naturaleza en un marco de alta sofisticación tecnológica y elevada competencia mercantil a escala mundial. El capitalismo digital ha entrado fuerte de la mano de las empresas EdTech que, acompañadas de las fundaciones filantrópicas, empiezan a ser difíciles de mapear (Saura, 2021; Williamson y Hogan, 2020).

Este trabajo estudia cómo estos agentes EdTech y estas fundaciones filantrópicas están realizando un trabajo persistente de deterioro minando la identidad docente tal como se entendía en la

era anterior a lo digital. Para ello, se han tomado cuatro casos, de los muchos que están proliferando en el mercado mundial, como ejemplos sintomáticos de la penetración de estos agentes en tareas reservadas, en aquel espacio analógico, a los docentes. Se podrá argumentar, con razón, que estos agentes EdTech complementan, sin llegar a sustituir, al docente; además, se puede defender que los poderes públicos no están en condiciones de asegurar económicamente la sostenibilidad de unos sistemas educativos de calidad, con lo que la alianza con agentes privados filantrópicos sería del todo decisiva. Ahí radica precisamente uno de los peligros que acechan a la misma identidad docente puesto que en realidad la estarían desplazando sutilmente hacia lógicas educativas que imponen otras exigencias, como se verá más adelante. El docente no llegará a desaparecer, como tampoco la escuela, pero tendrá quizás una razón accesoria, una tarea subordinada hasta ahora desconocida, pero con visos de implantarse.

2. UN NUEVO MARCO: LAS EMPRESAS DIGITALES GLOBALES

Las empresas digitales globales, que se han querido englobar bajo la etiqueta EdTech, han experimentado un crecimiento espectacular en la última década. Su razón de ser radica en la oferta de productos y servicios de alta calidad gráfica mediante plataformas digitales, unos productos que abarcan un conjunto amplio tales como contenidos educativos dirigidos a educandos, sus familias, incluso a profesorado y escuelas, y también a otras empresas. En tanto que proveedores de contenidos educativos, no se limitan a la producción de material didáctico para el aprendizaje de materias determinadas (matemáticas, lenguas, etc.); sus negocios incluyen un largo repertorio de fórmulas dirigidas a un público amplio, diverso, inespecífico, propio de un mundo global.

Según el portal HolonIQ (HolonIQ, 2023), dedicado al seguimiento de los movimientos de los fondos de inversión a escala mundial, las sociedades de capital-riesgo invirtieron en 2022 10,6 mil millones de dólares en empresas de EdTech, un 49% menos que en 2021, un año que se había visto favorecido por la pandemia. La década de 2010 había empezado con 500 millones, con lo que la inversión de estos fondos en educación tecnológica habría aumentado 14 veces en 12 años. Su incidencia en el mercado educativo es significativa por cuanto el abanico de empresas, según este portal, muestra su incidencia en todas las facetas del proceso educativo: desde la elaboración y difusión de materiales didácticos "clásicos", pasando por la gestión y organización escolar, la acreditación y evaluación de conocimientos y competencias, el apoyo a estudiantes que necesitan refuerzo (lo que se conoce como *shadow education*), la organización de eventos sociales en forma de conferencias o debates con personalidades destacadas (no siempre ni solo del mundo educativo, sino incluso del espectáculo y los deportes), hasta la formación de docentes e incluso la sustitución de la formación universitaria en formatos siempre digitales. Expondremos algunos ejemplos sencillos, que han tenido un fuerte desarrollo en 2022, antes de pasar al análisis de los casos estudiados.

- Biju's Learning (www.byjuslearning.com) se presenta con una clientela de más de 150 millones de estudiantes en 120 países y con 20.000 docentes. Creada en 2017, se limita a ofrecer materiales para el aprendizaje de matemáticas, programación, lectura y música en distintos niveles educativos. Con sede en India, en 2022 captó 250 millones de dólares de inversión de capital riesgo, con una valoración de capital que alcanza los 22 mil millones.
- GoStudent (www.gostudent.org) da apoyo directo a estudiantes y familias. Con sede en Viena y sucursales en Londres y Edimburgo, su oferta incluye matemáticas, física, etc. El estudiante puede programar semanalmente tutorías online

sincrónicas en los horarios que más le convengan a la familia. En 2022, recibió 340 millones de dólares de capital riesgo.

- Paper (www.paper.co) ayuda a los estudiantes a resolver exámenes y también da apoyo a profesorado a resolver sus retos en el aula. El vídeo comercial explica que, antes de Paper, la tarea de un docente con más de 30 alumnos por clase era muy difícil para atenderlos a todos de manera perzonalizada. No importa a qué hora del día, ni qué día de la semana, Paper ofrece apoyo directo al estudiante. La plataforma permite que los tutores de Paper trabajen directamente con los estudiantes, con lo que el docente puede dejar de preocuparse directamente de esta tarea. Por descontado, se ofrece un seguimiento pormenorizado del trabajo de cada estudiante que el docente "puede" supervisar. Paper recibió, en 2022, 270 millones de dólares de fondos de capital riesgo.
- Multiverse (www.multiverse.io) no esconde sus objetivos: "Estamos construyendo una alternativa excepcional a la formación universitaria". Su tarea principal es formar futuros líderes. Entre sus valores, destacan la igualdad de oportunidades, el respeto a todas las creencias, la rendición de cuentas y responsabilidad, el desarrollo de las personas, la razón y la lógica en las decisiones, y el buen humor. En 2022, recibió 220 millones de dólares de capital riesgo procedente de los inversores más importantes: General Catalyst, Google Ventures, Index Ventures, Audacious Ventures, Latitude y SemperVirens. La empresa fue fundada en 2016 por Euan Blair, hijo de Tony Blair.
- Quizlet (www.quizlet.com), que también se dedica al apoyo a estudiantes mediante herramientas digitales de aprendizaje en materias básicas (matemáticas, ciencias, sociales, idiomas y artes) y pasatiempos, es algo más modesta y es una de las empresas que atrajo menos inversión: sólo 30 millones de dólares, con una valoración de 1.000 millones.

En las imágenes comerciales que acompañan a los textos de las webs respectivas, suelen aparecer jóvenes, chicos y chicas sonrientes, trabajando en solitario o en grupo, de procedencia étnica y cultural diversa. La misma imagen se da cuando aparecen familias, normalmente heterosexuales con uno o dos descendientes, dándoles apoyo delante del ordenador o sentados en el suelo en actitud feliz. Por supuesto, los textos o vídeos testimoniales de presuntos alumnos usuarios y familias clientes, como también de expertos proclives siempre valoran de manera muy positiva el portal en cuestión. No faltan las referencias a la equidad, la inclusión y la diversidad. Habrá que añadir que muchas de estas plataformas son las preferidas por los seguidores de la educación en casa y su implantación está siendo importante en China y Estados Unidos, principalmente, con un mercado potencial enorme en América del Sur, lo que se puede comprobar con las opciones lingüísticas de muchas de estas plataformas que ya incluyen el español.

3. ALGUNOS EJEMPLOS ESTUDIADOS

La selección de los cuatro ejemplos que se ofrecen en este trabajo se basa en una triple razón: en primer lugar, el impacto que están teniendo estos agentes en términos cuantitativos, según relatan por el número de clientes o seguidores que suscriben sus productos o servicios; en segundo lugar, por las características centrales de esos productos o servicios, básicamente orientados a la formación de docentes, a su evaluación, a la generación de opinión, o simplemente a la provisión de recursos para estudiantes y docentes; en tercer y último lugar, a su condición jurídica, entre empresas declaradas como tales, con ánimo de lucro, y fundaciones vinculadas a grandes corporaciones o incluso gobiernos influyentes en el mercado geopolítica mundial.

Por supuesto, el análisis no tiene pretensión de exhaustividad y permite tan solo observar cómo se están gestando unos discursos que

favorecen e incluso impulsan esa erosión global y digital del docente. Para ello, se han analizado los textos e imágenes que aparecen en las páginas web respectivas, en abierto, todas ellas en inglés. Se empieza, en cada caso, con una breve información corporativa de la entidad y se pasan a exponer los resultados del análisis de sus páginas principales: home o página principal, páginas de materiales en abierto, páginas informativas dirigidas a público específico (estudiantes, docentes, familias, e incluso otras empresas, cuando se dé el caso). Los ejemplos aportados son los siguientes: Khan Academy, GSV Ventures, Teach for All y Varkey Foundation.

3.1. Khan Academy

En el amplio campo de las empresas EdTech que ofrecen materiales y recursos digitales para el aprendizaje, Khan Academy (www.khanacademy.org) es de las más destacadas, que se presenta, según la información de la web, como una organización sin ánimo de lucro.

Fundada en 2006 por Salman Kahn, que recibió en 2019 el Premio Princesa de Asturias de Cooperación, tiene su sede en Estados Unidos. Se trata de una web de tipo B2C (acrónimo en inglés, que significa *Business to Costumer*: de empresa a cliente). Se presenta como una organización sin ánimo de lucro que se propone ofrecer una "educación gratuita y de alcance mundial". En la lista de su equipo matriz figura un centenar de colaboradores, la mayoría procedentes del mundo de la ingeniería; además, colaboran con expertos en las áreas de conocimiento que imparten, una gran parte en matemáticas, la asignatura con que se inició el proyecto. Curiosamente, la lista del equipo incluye una decena de perros y gatos que "acompañan" y completan la nómina.

La empresa cuenta con una junta asesora de personas destacadas del mundo de las finanzas y las corporaciones digitales, que son los que también figuran en el apartado de donantes destacados, con

aportaciones de capital de más de 10 millones de dólares y donaciones anuales que superan el millón de dólares. Algunos de ellos aparecen en la lista Forbes, como Carlos Slim, empresario del mundo de las telecomunicaciones; Bill Gates, fundador de Microsoft; Scott Cook, fundador de Intuit, empresa de software para las finanzas; Jorge Leuman, de 3G Capital, sociedad de inversión dedicada al mundo mayorista de la alimentación; Susan McCaw, presidenta de SRM Capital Investments, dedicada principalmente a la construcción y a los bienes raíces, y máxima donante en la campaña de 2004 de George W. Bush; John Doerr, destacado inversor desde la empresa de riesgo Kleiner Perkins dedicadas a promover las incubadoras de empresas emergentes. La empresa cuenta también con un consejo asesor de "pensamiento" que incluye a expertos y políticos vinculados al mundo de la educación, como Linda Darling-Hammon (profesora de Stanford), Arne Duncan (ex secretario de Educación con Obama), David Coleman (vinculado a McKinsey y Co e ideólogo del Common Core), Wendy Kopp (fundadora de Teach For All) o Matt Larson (que dirige el National Council of Teachers of Mathematics).

El eslogan de entrada en su página principal es sugestivo: "For every student, every classroom. Real results". Se dirige de manera directa y casi personal a cada uno de los visitantes, que pueden ser familias, los mismos estudiantes o docentes. Cada estudiante encontrará su aula y se llegarán a obtener resultados auténticos, "reales", algo que seguramente, por lo que se intuye, no se alcanza con otros métodos. El repertorio de productos se centra en las materias básicas de las etapas obligatorias y no obligatorias, incluso de la formación universitaria: matemáticas, ciencia, programación informática, idiomas y lectura, artes y humanidades, economía, e incluso habilidades para la vida, como seguridad en Internet, finanzas o apoyo para la admisión en las universidades, y más recientemente salud y medicina. Por supuesto, el público potencial es norteamericano y se centra sobre todo en el currículo de Estados

Unidos, aunque hayan declarado que se proponen tener un alcance mundial.

Sus argumentos de venta son contundentes: Khan Academy funciona porque los estudiantes aprenden a su ritmo detectando primero sus déficits para luego acelerar el proceso; porque es un contenido fiable, producido por expertos en todos los materiales que ofrecen, siempre gratuitos, remarcan; porque sus herramientas empoderan a docentes en activo ya que esos materiales les ayudan a detectar los déficits de aprendizaje de sus estudiantes, adaptar la secuencia de aprendizaje y cubrir las necesidades de cada uno.

El profesorado es su público diana predilecto, como mediador del aprendizaje. Para ello, el portal "empodera" al docente, que quizás no lo estaba, lo que le permitirá implicar a su alumnado. Si se quiere descubrir algo más, hay que registrarse en la web, siempre de manera gratuita, y en calidad de estudiante se puede acceder a todos los cursos en abierto. En el registro como docente, la plataforma solicita en qué grado y materia trabaja el usuario y también si es en nombre de una escuela o como tutor para clases particulares, por ejemplo. A continuación, se accede al entorno de Google Classroom, con contenidos en español que responden a los currículos de México y de Perú. El docente define los hitos de aprendizaje para sus alumnos, siempre con el menú que ofrece la plataforma, y el alumno podrá ir comprobando su desarrollo, al tiempo que el docente. En todo momento, la información es conocida por el docente mediante informes de avances, una información que puede ser compartida con las familias. En esos avances, se proporcionan medallas para compensar los logros.

Además de los contenidos y la gestión del aula, la web ofrece un apartado de formación docente en la metodología usada, que denominan de "aprendizaje para el dominio". Esta metodología escalona el proceso en cuatro niveles (intentado, familiar, competente y dominado). En su explicación, se compara este método

con el llamado "aprendizaje tradicional", que se caracteriza por la incapacidad de dar respuesta a las lagunas individuales de aprendizaje acumuladas, que suelen medirse con exámenes imperfectos, porque el grupo de la clase sigue avanzando, y el docente no puede detenerse a solucionarlas ya que cada ritmo es distinto. En consecuencia, lo que se impone es un método personalizado, que sigue una secuencia de corte conductista, con refuerzos y recompensas, que ayudan a respetar ese ritmo.

En esta plataforma, por lo tanto, la función del docente se concreta en seleccionar la materia y señalar los hitos de aprendizajes de contenidos para cada grupo o para cada estudiante, y verificar su logro. La conexión con Google Classroom permite una comunicación directa, mediante el correo electrónico, con los estudiantes y sus familias. Para estudiantes menores, la plataforma avisa de los riesgos legales que supone la introducción de datos personales o el alta en la plataforma, algo que debe ser aprobado por los padres. Por descontado, la web ofrece argumentos a favor de la educación a distancia y es de las preferidas por los partidarios de la educación en casa, como puede comprobarse en las numerosas plataformas que defiende este formato educativo.

3.2. GSV Ventures

En el mundo de las empresas de inversión de capital-riesgo, GSV Ventures está especializada en el terreno de la educación, siendo una de las mayores financiadoras de las EdTech. GSV son las siglas de Global Silicon Valley. Pertenece al grupo GSV fundado por Michael Moe, que incluye GSV University, dedicada sobre todo a la formación en economía y empresa, y relacionada con el Center for Education Reform, el lobby principal de las *charter schools*.

En la página principal de GSV Ventures (gsv.ventures) se presentan como un actor decidido a trascender fronteras e ir más allá de lo imaginable: "¿Quién dice que el cielo es el límite?". Su

objetivo declarado es invertir en líderes que transformen la educación, para lo cual trabajan con empresas que llegan a capitalizar 9 billones de dólares. Para hacernos una idea de las dimensiones de esta empresa, Axon Partners Group, la capital-riesgo española con más inversión, tenía capitalizados 150 millones de euros en 2021. El capital de las capital-riesgo proviene de numerosos fondos de inversión, donde se busca la colaboración inversora para fortalecer proyectos con futuro.

La misión de las empresas de capital-riesgo es dar apoyo a propuestas emergentes (*start-up*) de pequeño o medio formato, principalmente en el mercado digital, que inician su aventura empresarial. Ese apoyo puede venir acompañado con empresas incubadoras y lanzadoras que acompañan al proceso inicial de diseño (preparación de un prototipo y primera búsqueda de financiación). La empresa Lanzadera, la lanzadera más famosa en España, fue fundada en 2013 por Juan Roig, el propietario de Mercadona. Cuando la empresa emergente requiere escalar el negocio y alcanzar otros niveles en la producción, se necesita más inversión. Las empresas de capital-riesgo suelen ser una alternativa al préstamo bancario, mucho más conservador y poco inclinado a según qué aventuras. Hay que tener en cuenta que, según estimaciones de las mismas inversoras, normalmente la mortalidad se sitúa en un 40% y otro 40% acaba siendo adquirido por empresas más grandes con un cierto retorno de la inversión inicial (Alonso Taboada, 2021). En las primeras fases de las empresas financiadas, las capital-riesgo dan apoyo hasta que alcanzan una dimensión de mercado que no necesita financiación externa de este tipo. El apoyo suele ser técnico y sobre todo financiero, en cuanto al seguimiento del plan de empresa, para asegurar el éxito de la operación.

En el consejo asesor de GSV participan Arne Duncan (que también aparecía en Khan Academy), Julia Stiglitz (miembro de McKinsey y Co. y anterior directora de programas de Teach For America), Stefan Von Holtzbrink (presidente de la editorial Springer

Nature), o Phyllis Lockett (empresaria que fundó New School for Chicago, dedicada a promocionar las escuelas públicas), además de rectores o presidentes de universidades norteamericanas.

En el portafolio de empresas financiadas por GSV Ventures, destaca Coursera (una de las plataformas de cursos más importantes, con 150 universidades del mundo en su cartera), Turnitin (dedicada a la detección del plagio), Learneo (que, entre otras aplicaciones, ha desarrollado QuillBot, dedicada a la escritura mediante el apoyo de inteligencia artificial), NearPod (proveedor de contenido educativo para todas las etapas mediante realidad virtual y realidad aumentada), Domestika (que conecta expertos y formadores con personas interesadas en cursos de todo tipo), Handshake (dedicada a la selección de estudiantes que aspiran a entrar en universidades norteamericanas) o Tutored by Teachers (como expresa su nombre, dedicada a dar apoyo a los docentes, en escuelas o particulares, para mejorar el rendimiento de sus estudiantes).

Una de las iniciativas más destacadas de GSV Ventures es ASU+GSV Summit. Con la colaboración de la Universidad del Estado de Arizona (ASU), desde 2010 se vienen celebrando estas "cumbres" que pretenden conectar "mentes líderes" en el mundo que están en condiciones de transformar el mundo de los negocios y la sociedad a partir de la educación. ASU acoge también el CSI, Center for Science and the Imagination, un espacio que diseña el futuro de la sociedad mediante el *design fiction* (Michaud, 2022). La cofundadora de la cumbre es Deborah Quazzo (miembro del equipo directivo de GSV Ventures) que también está relacionada con Khan Academy, junto con el ya mencionado Michael Moe, y en su equipo ejecutivo cuentan con Tiffany Taylor (vinculada con anterioridad a Teach For America).

Los encuentros anuales honoran a personas destacadas del mundo educativo con premios a la trayectoria, a mujeres destacadas y líderes de "color". En los premios a la trayectoria, destaca el de

2023 para Wendy Kopp (que veremos en Teach For All); en otras ediciones han galardonado a directivos de empresas informáticos, del mundo educativo y de todo el espectro político norteamaricano, como Michael Levitt (del gabinete presidencial de George W. Bush y exgobernador republicano de Ohio) o Roy Romer (exgobernador demócrata de Colorado, entre otros cargos).

Las cumbres están ideadas para conectar educadores, inversores, líderes industriales y empresarios. En su edición de 2022, acogió a más de 5.000 personas en formato presencial y a más de 15.000 en formato virtual. Entre los patrocinadores destacados, figuran la Fundación Bill y Melinda Gates, Google Cloud, Fundación Walton y Education Testing Service (empresa centrada en pruebas estandarizadas), además de otras muchas corporaciones en menor medida (como McGraw-Hill, Zoom, Learneo, Barclays, Carnegie Learning, Education Tes o Chan Zuckerberg Iniatiative).

La inscripción para la cumbre de 2023 se sitúa entre 3.000 y 4.000 dólares, con un precio especial para educadores de 1.500 dólares. Los conferenciantes invitados en otras ediciones incluyen presidentes norteamericanos (Obama y Bush Jr.) y líderes mundiales (Condoleeza Rice o Vicente Fox, entre estos), además de ganadores de premios de la industria del espectáculo (Academy Award, Grammy Award) y, por descontado, del mundo de los negocios (Bill Gates, Richard Branson, etc.). La edición de 2023 incluye a más de 200 conferenciantes, la mayoría inversores, además de contar con la presencia de Salman Khan y Wendy Kopp. No hay docentes en este repertorio de conferenciantes.

El encuentro incluye un Marketplace (espacio de encuentro cara a cara entre un emprendedor y un inversos) y la GSV Cup, una competición para atraer talento de iniciativas emergentes (*starts up*), con un premio de un millón de dólares en efectivo para las 20 mejores propuestas; para la edición de 2023 se han preseleccionado

200 empresas de EdTech, que incluyen todo tipo de productos y servicios.

En resumen, una operación digital a gran escala dirigida indirectamente a los docentes, sin su participación directa, que estimula la creación y la producción de herramientas de aprendizaje para desarrolladores informáticos. El docente queda supeditado a los avances tecnológicos digitales que impregnan una lógica de relación con los contenidos mediada por otros expertos, no siempre educadores.

3.3. Teach For All

La penetración de Teach For All en el mercado de la formación docente desde la fundación de su matriz, Teach For America en 1990, ha seguido la misma curva que la de la globalización y la digitalización en estas tres décadas. Surgida de un trabajo de máster, Wendy Kopp ha sabido identificar las lagunas en los sistemas de formación del profesorado, inicialmente en Estados Unidos, pero que está alcanzando una presencia notable en otras latitudes, también en España.

La empresa surge en 2007 de la iniciativa de esta empresaria estadounidense y se presenta ahora a escala global (www.teachforall.org) como declara su web principal: "The Global Network for Expanding Educational Opportunity". Con más de 60 franquicias locales en todo el planeta, se presentan como una red de organizaciones independientes asociadas; como es conocido, la sucursal española es Empieza por Educar. Se guían con nueve compromisos: perseguir un propósito común; seleccionar líderes; asociarse con escuelas y comunidades locales; apoyar y desarrollar a sus participantes; cultivar el liderazgo a lo largo de la vida; perseguir un impacto medible; operar como organización autónoma; asociarse con sectores públicos y privados, y construir una coalición diversa de líderes.

La conexión con otras agencias filantrópicas es absoluta: Acacia Conservation Fund, BHP Foundation, Carnegie Corporation of New York, Fundación Fialkow, Fundación Huo Family, Imaginable Futures, Fundación Jacobs, Latin American Children's Trust, Fundación Oak, Fundación Rey Balduino, Schmidt Futures, Fundación Seedlings, Fundación Skoll, The Moriah Fund, Fundación Turing, y WISE Prize for Education (esta institución, vinculada a la Fundación Qatar, concedió su premio anual de 2021 a Wendy Kopp). Los financiadores también destacan por su vocación filantrópica: Fundación Atlassian Internacional, Boston Consulting Group (BCG), Fundación Chubb, Citigroup, Credit Suisse, Grupo Deutsche Post DHL, Dow Jones, Ernst y Young, Exxonmobil, Facebook, Grupo IG, KKR, Sibos, Fundación Capital Group y Unicredit. Teach For All tiene suscritos acuerdos de colaboración con la Agencia de Educación de la Unión Europea.

El modelo de negocio se basa en un reclamo inexcusable y la declaración de un problema acuciante: la falta de educación para millones de niños, así como el apoyo y las oportunidades que necesitan para prosperar; el problema que tienen diagnosticado, la falta de profesorado preparado a tal efecto, que resume dos ideas clave: falta profesorado y el que tenemos no tiene la preparación adecuada.

El objetivo declarado en la web principal de la casa matriz es "desarrollar un liderazgo colectivo para asegurar que todos los niños puedan alcanzar su pleno potencial". Para ello, se dirigen a los educadores, a los políticos y a los responsables en general de la formación docente. Se trata de trabajar juntamente con los actores locales allí donde se detecta una necesidad perentoria de intervenir para acometer cambios para la mejora del acceso a una "educación excelente", siempre según los textos de la web. Sitúan el horizonte en 2040, cuando las comunidades de todo el mundo "permitirán que todos sus hijos puedan forjar un futuro mejor para ellos y para nosotros." Con esa intención, forman a esos "líderes extraordinarios

que enseñan con éxito en comunidades de alta necesidad" y se declaran como "una voz influyente en la discusión global".

Como los sistemas de formación de docentes no acometen los cambios necesarios, Teach For All se ofrece para formar "líderes arraigados en su cultura", líderes diversos y prometedores para "canalizar su energía en estas comunidades mediante la enseñanza al menos dos años". El impacto es importante: más de 15.000 docentes y más de un millón de alumnos a escala mundial. Cada sucursal local trabaja de manera independiente, con la estrategia que considera más adecuada. La web principal recoge precisamente este acierto como una de las fortalezas de la empresa-red. La consigna de una educación de calidad para todos tiene un fuerte arraigo en países de renta baja y media, pero su presencia en Europa se argumenta mediante un sutil motivo: si bien Europa presenta los mejores sistemas educativos del mundo, una mirada precisa desvela problemas que Teach For All está dispuesto a resolver: innovación, inclusión, acceso al mundo laboral y conectividad. Como reza la web: en Europa, el "sector público por sí solo no puede transformar los resultados de los estudiantes". Asimismo, en América Latina, Teach For All forma parte de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, una alianza informal de organizaciones y personas interesadas de la región en materia educativa, cuya tarea quedará resumida en el apartado siguiente.

Para sostener su argumentario, la web ofrece evidencias recogidas en la investigación que, básicamente, se refieren a mejoras en el ámbito académico, en habilidades socioemocionales, etc. Por otro lado, la literatura crítica con la presencia y los métodos de trabajo de Teach For All son abundantes. No se trata aquí de inventariar ni balancear aciertos y errores. Lo que se pone de manifiesto de manera explícita es la supuesta dejadez que están cometiendo los canales oficiales de formación docente, además de los mecanismos de selección y fidelización del profesorado en ejercicio. Tal censura se dirige directamente a los poderes públicos,

pero también a un modelo de formación que se considera caduco: para remediar los males detectados por esta empresa-red no hacen falta formaciones largas y costosas; con una formación breve e intensa a estudiantes brillantes y motivados hay suficiente para revertir la situación.

Por descontado, la erosión al sistema de formación docente consiste en defender un modelo de profesional que responde a un técnico debidamente entrenado que ejecuta un repertorio de instrucciones mecánicas para solucionar el problema detectado. En ningún momento hay un planteamiento profundo para indagar acerca de las causas de esos déficits que supuestamente presenta la formación inicial, como tampoco se dan argumentos con los que se pueda intuir que los líderes formados por esta empresa vayan a acometer transformaciones educativas y sociales de calado. El docente seleccionado por esta empresa será introducido en comunidades vulnerables al margen, o por encima, de cualquier proyecto educativo que haya elaborado el equipo docente local. Su vinculación con este equipo puede ser circunstancial, siempre efímera y orientada siempre a ejercer el liderazgo y a promoverlo en sus estudiantes.

3.4. Varkey Foundation

La Fundación Varkey tiene la vocación de "cambiar las vidas a través de la educación", según recogen en su logo (www.varkeyfoundation.org). Para ello, buscan cambiar el estatus del docente, con lo que se mejorará la calidad de la educación. El diagnóstico es indiscutible: la educación no está bien y para mejorarla no hay otra opción que empoderar al docente y que sea reconocida su tarea por la sociedad. El profesorado ejerce bien su tarea y hace "cosas admirables", explican en la web, pero su trabajo no está recompensado.

Varkey Foundation, con sede en Dubai, fue creada en 2010 por Sunny Varkey, presidente de GEMS Education, una empresa de gestión y consultoría, con una cadena de escuelas presente en unos 60 países, que según sus números factura más de mil millones de dólares anuales y, según la web crunchbase, recibió 150 millones en tres rondas de financiación en 2020. En 2019, su capitalización rondaba 4 mil millones de dólares. GEMS Education publicó en 2014 el conocido y polémico informe *The efficiency index*, donde se relatan las insuficiencias de los sistemas educativos a raíz del informe PISA. El informe no discutía la calidad de la educación sino su eficiencia, concluyendo que el coste que significaban los resultados obtenidos en los países mediterráneos no estaba justificado, por lo que recomendaban medidas como aumento de ratios y ajuste de salarios.

La Fundación se sostiene con los aportes de la empresa matriz de GEMS, Varkey Group Ltd, que en 2016 financiaba más del 90% de su presupuesto. Su iniciativa más destacada, a nivel mundial, es el premio al mejor docente, lanzado en 2014, el Global Teacher Prize, dotado con un millón de dólares. En su año de lanzamiento, contó con el apoyo de personalidades destacadas, como el papa Francisco, Bill Clinton, Stephen Hawking, Ban Ki Moon, entre otros mandatarios. El premio se dirige a profesorado en activo que enseñe a niños de escuela obligatoria o que tengan entre cinco y dieciocho años; además, deben tener un compromiso de al menos cinco años más en la docencia.

Los criterios para seleccionar al mejor docente del mundo, según se recoge en su web, se refieren a docentes que aplican "prácticas educativas efectivas que sean replicables y escalables"; que emplean "prácticas educativas innovadoras que aborden los desafíos particulares de la escuela, la comunidad o el país", con suficientes evidencias de eficacia; que hayan logrado resultados demostrables de aprendizaje de los estudiantes, con impacto en la comunidad; que ayuden a los niños a "convertirse en ciudadanos del

mundo"; que mejoren la profesión docente, "compartiendo las mejores prácticas y ayudando a los colegas a superar cualquier desafío", con el reconocimiento por parte de gobiernos, organizaciones nacionales de enseñanza, directores, colegas, miembros de la comunidad en general o alumnos.

Además del conocido premio, la actividad de apoyo directo de la fundación se centra en países africanos (Ghana y Uganda, principalmente), así como en Dubai y, desde 2020, también en América Latina con la iniciativa Comunidad Atenea, que pretende agrupar a los docentes de la región. La Fundación forma parte la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, que en 2020 publicó una declaración sobre la formación inicial docente. En esta declaración, se defienden los siguientes extremos:

- La necesidad de definir un marco competencial que dé cuenta de las "capacidades, cualificaciones y contenidos del campo disciplinar, como del campo pedagógico" del docente, con la finalidad de orientar el "contenido curricular y la evaluación de la formación inicial docente".
- Establecer requisitos de ingreso a la formación para seleccionar a los más capacitados, además de establecer un "perfil de egreso disciplinar, psicopedagógico" para acometer retos en el ámbito urbano y también rural, cara a una educación inclusiva.
- Disponer experiencias prácticas, integradas en el plan de estudios desde el principio, alineadas con el marco de competencias, con explicitación clara de la relación del estudiante con su mentor o tutor.
- Establecer mecanismos competitivos y meritocráticos en la selección y contratación del profesorado formador de futuros docentes, con una evaluación periódica del desempeño, con el apoyo de entidades independientes.

La Fundación Varkey se postula, por lo tanto, como un agente destacado con elevada influencia en el plano internacional,

atendiendo a tres ámbitos: la educación mediante escuelas propias, la elaboración de estudios y la promoción del premio al mejor docente que reúna unas características determinadas.

4. ALGUNAS REFLEXIONES

La supuesta "nueva" erosión del docente que se analiza en este trabajo consiste en un conjunto de aspectos, algunos de ellos ya definidos por Santos Guerra en su texto de 1983, con la incorporación de los que han surgido propios de la época digital y global que se ha desatado en estas cuatro décadas.

En concreto, esta erosión digital remite a lógicas e imaginarios donde el docente pierde o devalúa algunas de sus tareas o roles.

- El mundo "real", auténtico, ocurre en las plataformas digitales: todo se aprende ahí o mediante su uso.
- El docente queda dibujado como responsable último de los resultados de la educación. Se hace urgente su reciclaje.
- Se menosprecia o invisibiliza el grado de participación que se presupone que debe / puede tener el docente en las decisiones que afectan a la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes.
- Se anula cualquier decisión sobre el currículo, ya que este se mueve en lógicas globales, que atiende ahora a contenidos universales que superan las constricciones locales, algo que se aleja de las posibilidades de un docente ordinario.
- Se omite cualquier referencia a las condiciones en las que se desarrolla la docencia, la organización de los cursos, los recursos asignados, las políticas de privatización, etc.
- Desaparece la figura del docente como investigador. La dimensión innovadora se reduce a aplicar recursos inventados por otros. Ni tan siquiera el docente tendrá que

preocuparse de "consumir" la investigación académica habitual, que para eso ya se encargan los mediadores digitales. Mucho menos, se entiende al docente como productor de conocimiento científico.

- Se originan "espacios oscuros" en las políticas educativas globales, dando pie a estrategias económicas y tecnológicas que sortean los poderes públicos, con el beneplácito o la desazón de estos.
- Se subsume, se limita o se reduce la tarea propia de la escuela a desarrollar la consigna del "aprender por aprender", sin necesidad de acudir al sentido de ese aprendizaje.
- El docente se ve impelido a adoptar esas "tecnologías de la performatividad" por la obligación de cumplir objetivos definidos por agentes externos al sistema educativo (Ball, 2003).

Las consecuencias de todo ello son todavía difíciles de calibrar porque el avance de las tecnologías digitales es imprevisible. La invención de nuevos dispositivos y herramientas digitales van de la mano de la capacidad del sistema económico y financiero por encontrar nichos de inversión rentables. Empieza a ser difícil y casi imposible mapear los actores que están interviniendo, en diferentes grados, en la educación a escala global.

Todo ello genera una presión añadida a la función docente. Ya no es necesario saber de dónde proviene el aprendizaje y qué sentido proporciona ese aprendizaje, algo que el docente estaba en condiciones de plantear. El desgaste docente viene provocado, así por el deterioro en las tres funciones básicas que propone Biesta: calificación, socialización y subjetivación (Biesta, 2015). Atendiendo a su enfoque, la calificación no consiste en asignar un número o identificar qué se necesita mejorar, sino que el alumno admita el significado (y sepa calificar) en qué consiste la transmisión del saber que proporciona el docente. La socialización gravita en la

capacidad de encontrar un sentido local y particular a los aprendizajes, una socialización que podría resultar dañada ante la barrera de lo universalizable que impone el campo digital e impide incidir en las tensiones específicas que el alumno encontrará en su contexto social. Finalmente, la subjetivación, para Biesta, implica cómo los jóvenes llegan a considerarse como individuos particulares, algo que un enfoque globalista y digital que no atiende a diferencias y singularidades sería incapaz de generar. Este deterioro del docente tiene un marcado acento cultural por cuanto llega a tener efectos perversos en los educandos ya que se anula el filtro necesario que ejerce el docente en los tres ámbitos mencionados.

Una última reflexión incide en la dimensión política de la educación y en la función del docente como mediador público. En palabras de Williamson y Hogan, la penetración de importantes agentes comerciales privados en educación a propósito de la pandemia del COVID-19 ha propiciado la emergencia de tensiones considerables que afectan a los objetivos de la educación, así como a sus contenidos y habilidades (Williamson y Hogan, 2020, p. 67). Esas tensiones afectan al control democrático de la educación que, en un contexto predigital, habría sido una tarea delegada a un agente público como la que representaría el docente. Desgastando este control y lo que ello significa, se estaría deteriorando también la figura docente y, por extensión, su desmovilización y pérdida de protagonismo como actor social, un desmoronamiento de la «comunidad simbólica idealizada» (Sennett, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Taboada, I. (2021). *El mundo del Venture Capital en España, un mercado en crecimiento exponencial visto a través de la lupa de un fondo inversor*. Universidad Pontificia de Comillas.

Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, *15*(37), 85-104.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, *50*(1), 75-87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

HolonIQ. (2023). *Global EdTech Venture Capital had a strong 2022 delivering $ 10,6B of investment, albeit 49% down on 2021's record levels.* Holon IQ. https://www.holoniq.com

Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción* (C. Zelich, Trad.). Anagrama.

Michaud, T. (2022). La science-fiction institutionnelle, un imaginaire au service du management de l'innovation. *Interfaces numériques*, *11*(1), 1-14. https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4732

Santos Guerra, M. A. (1983). La «erosión» de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, *159*, 105-118.

Saura, G. (2021). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación. *Foro de Educación*, *19*(1), 135-158. https://doi.org/10.14516/fde.892

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.

Williamson, B., y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19*. International Education. https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/