

11



*Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo<sup>1</sup>*

*Cultural rationalities of the teaching profession: a case study in European teacher education*

**Eduardo Fernández Rodríguez\*;  
Rocío Anguita Martínez\*\*;  
Yasna Pradena García\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.44.2024.37938

**Recibido: 14 de julio de 2023**

**Aceptado: 3 de noviembre de 2023**

---

<sup>1</sup> Artículo elaborado el marco del proyecto de investigación RTI2018-097144-B-I00 NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i, y del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

\*EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** eduardo.fernandez@uva.es

\*\* ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** rocio.anguita@uva.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

\*\*\*YASNA PRADENA GARCÍA: Universidad de Valladolid. **Datos de contacto:** yasnapatricia.pradena@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

## Resumen

En un contexto mundial y europeo que ha transformado de un modo profundo las agendas educativas bajo una serie de parámetros y marcos de actuación orientados por lógicas basadas en el gerencialismo económico de los sistemas educativos y la búsqueda de su eficiencia en detrimento en muchas ocasiones de la equidad, el artículo tiene por objetivo identificar cuáles son las racionalidades culturales que sustentan los discursos docentes respecto de la formación inicial del profesorado y también en el ámbito de la educación obligatoria. La investigación parte de un estudio de caso realizado sobre un material empírico cuyas fuentes serían: a) una revisión sistemática de la literatura y el análisis documental, b) la consulta a expertos en innovación educativa en Ed. Secundaria a través de la metodología Delphi; c) una entrevista en profundidad a docentes universitarios en formación inicial de profesorado, y d) un cuestionario semi-estructurado con estudiantes egresados de los grados de Infantil y Primaria. El análisis de datos nos ha permitido considerar tres racionalidades subyacentes que sostendrían parte de las políticas actuales respecto de la profesión docente y la formación del profesorado en el contexto europeo, y que hemos denominado como reproductora, emprendedora e inclusiva, respectivamente. La discusión de resultados parece confirmar que las agendas formativas implementadas a nivel europeo son percibidas o implementadas, para el caso español que utilizamos a modo de caso de estudio, no sin ambigüedades o susceptibles de problematización y cuestionamiento. Los resultados apuntan a cuestiones como la educación para una ciudadanía global y postnacional; la profundidad y alcance real de los cambios que introduce el discurso innovador; las tensiones generadas con la emergencia de la sociedad digital; o el compromiso hacia una pedagogía socialmente relevante, inclusiva y ligada a los bienes comunes del conocimiento.

*Palabras clave:* política educativa; estudios europeos; formación de profesorado; profesión docente

## Abstract

In a global and European context that has profoundly transformed educational agendas under a series of parameters and action frameworks oriented by logics based on the economic managerialism of educational systems and the search for efficiency to the detriment, on many occasions, of equity, the article aims to identify the cultural rationalities that underpin teachers' discourses regarding initial teacher training and also in the field of compulsory education. The research is based on a case study conducted on empirical material whose sources would be: a) a systematic review of the literature and documentary analysis, b) the consultation of experts in educational innovation in Secondary Education through the Delphi methodology; c) an in-depth interview with university teachers in initial teacher training, and d) a semi-structured questionnaire with students graduating from the degrees of Early Childhood and Primary Education. The data analysis has allowed us to consider three underlying rationalities that would sustain part of the current policies regarding the teaching profession and teacher training in the European context, which we have called reproductive, entrepreneurial and inclusive, respectively. The discussion of results seems to confirm that the training agendas implemented at the European level are perceived or implemented, for the Spanish case that we use as a case study, not without ambiguities or susceptible to problematization and questioning. The results addressing issues such as education for a global and post-national citizenship; the depth and real scope of the changes introduced by the innovative discourse; the tensions generated by the emergence of the digital society; or the commitment to a socially relevant, inclusive pedagogy linked to the knowledge commons.

*Keywords:* Educational policy; European studies; Teacher Education career; Teaching profession

# 1. Introducción. Racionalidades culturales de las Políticas Educativas Globales

En las últimas décadas, toda una serie de cambios y elementos políticos, económicos y socio-culturales fruto de los procesos de modernización en el capitalismo tardío, de las dinámicas expansivas experimentadas a lo largo y ancho del planeta fruto de la globalización y de los impactos y tensiones generadas por la Economía del Conocimiento en distintos sectores de actividad, han ido introduciendo y conformando nuevos discursos, paradigmas y agendas políticas respecto de las Políticas Educativas Globales (Verger, 2019) y la selección de prioridades acerca de las finalidades, contenidos, roles y estructuras de los diferentes ecosistemas y niveles educativos.

Los efectos de todas esas transformaciones en el ámbito educativo no han estado exentos de polémicas y controversias. Algunas de ellas han sido ya suficientemente analizadas y evaluadas: la aplicación mundializada de modelos de gobernanza con independencia de las necesidades y características de los estados y contextos locales o regionales (Ramírez *et al.*, 2016); el isomorfismo y homogeneidad de unas políticas educativas sostenidas en modelos ligados al aprendizaje a lo largo de la vida (Jakobi, 2012; Cai, 2021; Valle, 2021), la estandarización del currículum al orientarlo a la evaluación de resultados y objetivos operativos (Brøgger, 2019), la descentralización escolar (OECD, 2019) o la educación multicultural y la ciudadanía global (Scheunpflug, 2021).

También se ha puesto el foco de estudio en otro tipo de efectos indirectos de la globalización educativa y de las reformas neoliberales por su orientación hacia la eficiencia en detrimento de la equidad (Robertson & Dale, 2013; Novelli *et al.*, 2019), o porque dichos cambios ponen en peligro la soberanía nacional y el control democrático de los sistemas educativos, especialmente por la incorporación de toda una serie de actores transnacionales, redes y organismos internacionales y otro tipo de agentes (comunidades epistémicas, consultores, fundaciones, ONG's, proveedores de servicios y empresas especializadas vinculadas al conocimiento y la comunicación, etc.) que desempeñan un papel emergente a la hora de influir en las políticas de educación global y en los idearios y retóricas utilizadas por sus responsables administrativos y profesionales (Saura, 2016; Fontdevila *et al.*, 2023), recontextualizando dichas agendas a escala nacional o por bloques geopolíticos a través de la priorización de necesidades, la implicación heterogénea y difusa de todos esos agentes y la implementación de programas y proyectos a nivel territorial (Zancajo *et al.*, 2022).

En este sentido, Europa y la Unión Europea no han sido ajenas a todos estos procesos de reforma educativa globalizada, de los cambios e impactos que la misma ha tenido en el ámbito de la educación formal arriba señalados (Cino, 2020). Tampoco debemos olvidar las controversias suscitadas en el continente respecto de los efectos derivados de la formación de imaginarios mundializados y sus pretensiones universalistas (Ball, 2012; Robertson, 2022); o la emergencia y expansión de lo que se ha denominado como Industria Educativa Global (do Amaral *et al.*, 2019) a través de la educación transfronteriza (Díez-Gutiérrez, 2022), la mercantilización del sistema (Ball & Youdell, 2007; Santori *et al.*, 2016) y la apertura de nuevos mercados (Hogan & Thompson, 2017), los cambios en los modos de gobernanza educativa, la penetración e intensificación de la Ed-Tech en los procesos educativos (Landri, 2018; Williamson, 2019), y la influencia ejercida por agentes políticos para impulsar las reformas (Ball, 2017). Al respecto de las

interacciones locales y globales, diversos estudios han señalado el papel que juegan los contextos nacionales a la hora de mediar los procesos de reforma educativa europea de los sistemas públicos ligados a la orientación racionalista del gerencialismo económico neoliberal (Hall *et al.*, 2015; Gunter *et al.*, 2016), y que han abierto la puerta, no sin tensiones o controversias, a cambios en las dinámicas de regulación y control gubernamental y al rediseño del espacio profesional de trabajo docente y de gestión académica (Normand *et al.*, 2018).

Todos los estudios anteriormente apuntados en relación con las políticas educativas globales marcan un cambio respecto del foco de estudio: de centrarse en un análisis vertical y descendente centrado en las jerarquías de poder regulatorio ejercido por las autoridades gubernamentales y administraciones de regulación educativa, las investigaciones recientes tratan de indagar acerca de la multiplicidad de ámbitos desde los que se ejerce el poder y la formación de imaginarios y acciones con las que diversos agentes perpetúan y amplifican los discursos hegemónicos vinculados con la administración, regulación e implementación de los sistemas educativos, o por el contrario su oposición y resistencia. Es en esta línea donde parece tener sentido abordar la cuestión de la profesión docente y el gerencialismo educativo desde las premisas marcadas por la teoría cultural (Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990; Douglas, 1992; Thompson, Grendstad & Selle, 1999), sobre todo en lo que concierne al papel que juegan las racionalidades culturales o políticas (Rose & Miller, 2010) en la cristalización de diversos mecanismos a través de los cuales políticos, administradores, profesorado, etc., interiorizan y se apropian de saberes y modos de funcionamiento sistémicos, por ejemplo, en el campo de la política educativa y la rendición de cuentas (Verger & Parcerisa, 2017), la formación del profesorado en contextos de convergencia europea (Veiga *et al.*, 2011), o la práctica docente y la autonomía profesional (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Todos los estudios anteriormente apuntados en relación con las políticas educativas globales marcan un cambio respecto del foco de estudio: de centrarse en un análisis vertical y descendente centrado en las jerarquías de poder regulatorio ejercido por las autoridades gubernamentales y administraciones de regulación educativa, las investigaciones recientes tratan de indagar acerca de la multiplicidad de ámbitos desde los que se ejerce el poder y la formación de imaginarios y acciones con las que diversos agentes perpetúan y amplifican los discursos hegemónicos vinculados con la administración, regulación e implementación de los sistemas educativos, o por el contrario su oposición y resistencia. Es en esta línea donde parece tener sentido abordar la cuestión de la profesión docente y el gerencialismo educativo desde las premisas marcadas por la teoría cultural (Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990; Douglas, 1992; Thompson, Grendstad & Selle, 1999), sobre todo en lo que concierne al papel que juegan las racionalidades culturales o políticas (Rose & Miller, 2010) en la cristalización de diversos mecanismos a través de los cuales políticos, administradores, profesorado, etc., interiorizan y se apropian de saberes y modos de funcionamiento sistémicos, por ejemplo, en el campo de la política educativa y la rendición de cuentas (Verger & Parcerisa, 2017), la formación del profesorado en contextos de convergencia europea (Veiga *et al.*, 2011), o la práctica docente y la autonomía profesional (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). En este marco interpretativo, la pregunta de investigación de la que partimos es la siguiente: ¿cuáles son las racionalidades culturales que sustentan y orientan las políticas y prácticas vinculadas a la formación del profesorado y qué efectos e implicaciones tienen en las distintas etapas vinculadas con la profesión docente y en la definición de agendas de diseño y desarrollo curricular? Partiendo de la realización de

un estudio de caso en el estado español respecto de la formación y práctica docente con profesorado de los niveles de educación secundaria y estudiantes egresados de los grados de infantil y primaria, el análisis

se ha focalizado en identificar tres racionalidades subyacentes (reproductora, emprendedora e inclusiva) que reflejan, no sin contradicciones o ambigüedades, el corpus de las agendas europeas en el ámbito de la formación del profesorado.

## **2. Europeización de la formación del profesorado**

Siguiendo con el planteamiento arriba apuntado, parece oportuno incorporar el concepto de «europeización» (Radaelli, 2004; Ladrech, 2010), en tanto concepto que nos permite indagar respecto del impacto en las políticas domésticas nacionales de los procesos de integración europea (Wach, 2016; Carlson *et al.*, 2018). En este caso lo que nos ocupa es analizar las relaciones que guarda con la profesión docente, más específicamente con la formación del profesorado (Ante, 2016; Symeonidis, 2020). Si bien no son aún abundantes los estudios realizados dentro de este marco conceptual, hay documentación especializada que ha explorado la presencia de valores europeos en el currículo de magisterio (Sayer & Erler, 2012) y en la internacionalización (europea) de la formación docente (Valenčič *et al.*, 2011). o en la movilidad de estudiantes y profesorado (Zgaga, 2008; Pedersen, 2022). Incluso como ya hemos señalado arriba, se han generado desarrollos conceptuales que han profundizado en el examen de la recontextualización nacional de ciertas políticas de formación del profesorado (Paine, *et al.*, 2016; Hudson & Zgaga, 2017), si bien aún son estudios centrados en las cuestiones relacionadas con la internacionalización y adaptación diferencial de la Educación Superior europea (Veiga & Neave, 2015; Veiga *et al.*, 2019; Robson & Wihlborg, 2019).

Buena parte de los principales cambios que comienzan a animar el debate del estudio de la europeización de la formación del profesorado se sitúan precisamente más allá de la dimensión estrictamente académica para abordar el análisis desde un continuo que permita abordar el desarrollo profesional del profesorado (Stéger, 2014; Roberts-Hull *et al.*, 2015; Darling-Hammond *et al.*, 2017), especialmente en línea con los planteamientos promovidos por la Unión Europea y los programas de Educación y Formación 2010-2030 vinculados con la agenda del aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission 2015; Monarca & Manso, 2015; Manso *et al.*, 2019). Asentándose en premisas de corte neo-institucionalistas, la europeización se puede entender como un proceso histórico de interacción e intercambio entre los estados miembros y la Unión Europea y que busca definir el estado de la cuestión actual de la adaptación institucional no en términos de convergencia, armonización o integración de políticas y desarrollos supra-nacionales (Marginson & van der Wende, 2009; Flockhat, 2010) sino desde una aproximación investigadora que se centre también en los efectos (en ocasiones negativos) que tienen dichas macro-políticas sobre las prácticas institucionalizadas de actores domésticos (Weidman *et al.*, 2014), que utilizan en forma desigual los recursos del sistema y con arreglo a un diverso y asimétrico conjunto de creencias y valores (Mikulec & Skubic, 2016).

En relación con lo señalado arriba, la aceleración del proceso de europeización de las diversas políticas nacionales relacionadas con la formación del profesorado y la profesión docente han llevado a desarrollar investigaciones en las que el foco de estudio se centra



en la política comunitaria en la formación del profesorado en Europa (Hudson & Zgaga, 2008, Caena, 2014), el área europea de formación de profesorado (Gassner, Kerger & Schartz, 2010; Murray, 2016) o el profesorado europeo (Schartz, 2014). Estos diferentes estudios exploran cuáles son los mecanismos, procesos y agentes claves que intervienen de forma interna o externa en la conformación de políticas y prácticas de formación del profesorado en Europa (Symeonidis, 2018), en la gestión de la gobernanza del espacio de educación en territorio europeo (Halász, 2013) y, no menos importante, en la configuración de imaginarios sensibles relacionados con la interiorización de la dimensión europeísta, sus valores cívicos y democráticos (Carlson, Eigmüller & Lueg, 2018).

Algunas de las tendencias y tópicos que han ido emergiendo de las investigaciones vinculadas con el desarrollo de políticas de formación del profesorado en Europa han sido ya recogidas por la literatura especializada, especialmente los debates y análisis se centran en cuestiones como la reforma de la formación inicial del profesorado (European Commission, 2015), el giro hacia el desarrollo profesional docente basado en la práctica profesional reflexiva (Caena & Margiotta, 2010; Hendry *et al.*, 2021); y una agenda educativa focalizada en la mentorización y supervisión del profesorado (Smith & Ulvik, 2015; European Commission, 2018; OECD, 2019) para el desarrollo de marcos competenciales a lo largo de la carrera profesional (Snoek *et al.*, 2019; European Commission, 2021) y diferentes situaciones de aprendizaje en el marco de una sociedad conectada (Yot & Marcelo, 2022)

### 3. Consideraciones metodológicas

Tal y como ha sido señalado en la introducción, el objetivo principal del estudio ha sido el buscar dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las racionalidades culturales que sustentan y orientan las políticas y prácticas vinculadas a la formación del profesorado y qué efectos e implicaciones tienen en las distintas etapas vinculadas con la profesión docente y en la definición de agendas de diseño y desarrollo curricular?

En primer lugar, se procedió a realizar una revisión sistemática de la Literatura y un análisis documental, pues queríamos hacer una síntesis de las evidencias existentes (Gough, Thomas & Oliver, 2012) y el mapeo de aquellos conceptos claves relacionados con las áreas de conocimiento objeto de nuestro trabajo (Colquhoun *et al.*, 2014) como son a nivel general la Política Educativa Global y la Dimensión Europea en la Formación del Profesorado; y más específicamente temáticas relacionadas con la docencia en contextos de ciudadanía global y postnacional, la formación en capital humano y las competencias docentes, el aprendizaje a lo largo de la vida, la innovación educativa y la alfabetización digital, la educación inclusiva y la coeducación en el currículo, los bienes comunes y el desarrollo sostenible. La búsqueda de la literatura especializada se llevó a cabo a través de diversas fuentes localizadas en bases de datos y repositorios académicos principalmente Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex y Google Scholar. Por motivos de extensión del artículo, y a efectos de circunscribirnos al objeto del estudio que abordamos en este trabajo, omitiremos en esta parte, también en el apartado de resultados, el desarrollo que hemos seguido respecto de dicha revisión sistemática, aclarando únicamente que la misma forma parte de una primera fase de estudio documental realizada en el proyecto de I+D citado al inicio del artículo.

En segundo lugar, partiendo del foco de estudio arriba señalado, se ha procedido a realizar un estudio de caso (Simmons, 2009) en tanto herramienta metodológica

empírico-analítica e interpretativa que nos ha permitido triangular entre sí, comparar, enriquecer y problematizar distintos datos originados a partir de diferentes estrategias de recogida de información. El estudio que presentamos es parte de un proyecto de investigación más amplio de corte multidimensional que pretendía, para lo que aquí nos ocupa, explorar las representaciones de las y los profesionales en los diferentes niveles del sistema educativo acerca de las agendas curriculares a nivel internacional, la situación actual de la formación inicial del profesorado y las prácticas pedagógicas vinculadas con su desarrollo profesional. El contexto del estudio se centró principalmente, en su parte empírica, en el ámbito del estado español, y de forma más específica se ha utilizado el ámbito de la Universidad de Valladolid.

Hemos considerado pertinente explorar los elementos vertebradores de prácticas pedagógicas emergentes y disruptivas a través de la consulta a un grupo de profesionales de la educación, en este caso diferentes perfiles y expertos en innovación educativa concretamente en el ámbito de educación secundaria. Para ello hemos utilizado la técnica de Delphi y una metodología de análisis cualitativa (Reguant-Alvarez y Torrado-Fonseca, 2016; López-Gómez, 2018). Adaptamos la metodología con la pasación de cuestionarios en dos fases y una ronda de entrevistas a una parte de los informantes clave, con sus correspondientes procesos de devolución de resultados a los expertos hasta llegar al informe final. El número final de personas expertas seleccionadas fueron 20, pertenecientes a tres comunidades autónomas y ocho provincias: Andalucía (Granada, Málaga y Almería), Extremadura (Cáceres y Badajoz) y Castilla y León (Valladolid, Palencia y Segovia). La selección de estas comunidades autónomas se debía a que formaban parte del contexto en el que desarrollan su trabajo profesional los cuatro grupos de investigación vinculados al proyecto de I+D, lo que facilitaba el acceso al campo profesional y a las y los profesionales que trabajan en él.

Tabla 1.  
Selección de informantes Delphi

<b>Experiencia profesional</b>	5 equipos directivos	5 asesores CEPs	5 inspección/ Administración	5 profesores aula
<b>Área especialización</b>	2 matemáticas 1 biología 1 organización y gestión comercial	2 tecnología 2 filología inglesa 2 lengua y Literatura 3 ed. Física	2 geografía e Historia 1 filosofía 4 orientación Educativa	
<b>Innovación</b>	Uso TIC	Metodologías ABP/ colaborativas	Premios innovación	Equipos investigación/ Asociaciones Profes.
<b>Sexo</b>	10 mujeres		10 hombres	
<b>Identificadores</b>	Ed (1-5)	As (1-5)	Iad (1-5)	Pr (1-5)

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.  
*Bloque de contenidos y preguntas del cuestionario. Informantes Delphi*

Bloques de contenido	Preguntas
La institución escolar en relación con la sociedad y el mundo global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafíos actuales en los centros de educación secundaria</li> <li>• Impacto en los centros de las pruebas estandarizadas de rendimiento académico</li> <li>• Principales retos de la institución escolar para conectar con las y los jóvenes</li> <li>• Papel de la institución escolar en un mundo de relaciones complejas entre lo global y lo local</li> </ul>
Aprendizajes fuera del ámbito formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y modos en los que se relacionan los centros escolares y proyectos educativos con otros escenarios y contextos sociales y comunitarios</li> <li>• Lugares de aprendizaje hoy para el alumnado y modos en los que la escuela afronta hoy su conexión con los aprendizajes institucionalizados</li> <li>• Dificultades y modos para facilitar la hibridación de aprendizajes dentro y fuera de la escuela</li> <li>• Desarrollo de nuevas pedagogías en el seno de la escuela a partir de los aprendizajes producidos en ámbitos extra-escolares</li> </ul>
La innovación educativa y la cultura de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones respecto de la innovación y sus posibilidades para la escuela</li> <li>• Papel de la innovación en el centro en el que desarrollas el trabajo</li> <li>• Condiciones que han de tener los centros para facilitar la innovación y dificultades para su realización</li> <li>• Percepción respecto de los cambios experimentados en la innovación durante los últimos años y agentes implicados</li> <li>• Elementos que caracterizan una cultura de la innovación</li> </ul>
La mediación tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel que juega la tecnología digital a nivel psicomotor, cognitivo, social, afectivo y participativo en la juventud</li> <li>• Desafíos de la institución escolar frente a la hiperconectividad, lo tecnológico y lo mediático</li> <li>• Cómo se afrontan dichos desafíos tecno-mediáticos desde las instituciones escolares</li> <li>• Aspectos que se están llevando a cabo para abordar dichos desafíos y percepción respecto de procesos de mejora</li> <li>• Potencialidades de lo tecnológico para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Siendo parte del estudio de caso, se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a profesorado universitario de los Grados de Infantil y Primaria que comparten el valor de la reflexión sobre su propia práctica, así como el deseo de innovar respecto de sus metodologías, concepciones del aprendizaje y formas de enseñar. Se realizaron



diez entrevistas a profesores universitarios en el Grado de Educación Infantil o Primaria. La selección de la muestra se debió a la pertenencia de las autoras del estudio a REUNI+D (*Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, RED2018-102439-T), de la que forman parte 11 grupos de investigación en el ámbito español especializados en el campo educativo, el currículum, la formación del profesorado y la tecnología educativa.

Tabla 3.  
*Muestra de participantes Entrevista en Profundidad*

<b>Identificador</b>	<b>Universidad</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Cuerpo profesional</b>	<b>Área de conocimiento</b>
1	Univ. Valladolid	25	PTUN	Didáctica Exp. Corporal
2	Univ. Málaga	20	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
3	Univ. Jaume I	30	CAEU	Didáctica Lengua y Lit.
4	Univ. Granada	15	PTUN	Didáctica Exp. Musical
5	Univ. Aut. Madrid	11	CDOC	Teoría e Historia Ed.
6	Univ. León	3	PAYUD	Psicología Evolutiva
7	Univ. Oviedo	27	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
8	Univ. Extremadura	14	PTUN	Didáctica y Org. Escolar
9	Univ. Valladolid	25	CDOC	Sociología de la Ed.
10	Univ. Cantabria	17	PTUN	Didáctica de las CC.SS.

*Fuente:* elaboración propia

Tabla 4.  
Bloque de contenidos y preguntas. Entrevista en Profundidad

Bloques de contenido	Preguntas
Percepciones sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad por el aprendizaje</li> <li>• Papel asignado al trabajo individual y al colectivo</li> <li>• Papel asignado a la reflexión y la experimentación</li> <li>• Papel asignado a la teoría y la práctica</li> <li>• Papel asignado a la interdisciplinariedad</li> <li>• Papel asignado a la investigación</li> <li>• Papel asignado a los intereses del alumnado</li> </ul>
Representaciones sobre el alumnado universitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de los estudiantes de integrar el conocimiento obtenido a partir de las diferentes disciplinas</li> <li>• Motivación del alumnado para el conocimiento</li> <li>• Importancia de las biografías y experiencias vividas por las y los estudiantes</li> <li>• Importancia de lo emocional (inseguridades, expectativas, preconceptos)</li> <li>• Imagen del alumnado como futuro educador</li> <li>• Imagen del alumnado como ciudadano</li> </ul>
Necesidades percibidas en la formación inicial del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frente a una realidad social compleja (tecnologías de la información, exclusión, violencia de género, desmantelamiento de lo público)</li> <li>• Para la mejora de la práctica educativa (procesos de investigación-acción, formación sociopolítica, análisis del currículum oculto, reflexión de la propia práctica)</li> <li>• Para la adquisición de competencias pedagógicas (diagnósticos educativos, diseños curriculares, estrategias de aprendizaje basadas en el diálogo y la experiencia)</li> <li>• Para la inclusión de la dimensión afectiva (dilemas de la profesión, culturas escolares, autoconcepto)</li> <li>• Para la articulación con la dimensión social (acercamiento universidad-escuela-comunidad)</li> </ul>
Impacto del EEES y las políticas educativas globales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto de la competencia interinstitucional (titulación, matrícula, doctorado, proyectos de investigación)</li> <li>• Expansión de nuevos proveedores (privados, on-line, a distancia)</li> <li>• Evaluaciones externas (eficiencia y pertinencia)</li> <li>• Precarización del puesto de trabajo (tareas burocráticas, control, eliminación de plazas, movilidad forzada, sobrecarga horaria)</li> <li>• Desvalorización de la docencia y la investigación (reproducción de modelos técnicos, meritocracia, evaluación externa)</li> <li>• Pérdida de espacios democráticos para la toma de decisiones (modelo de gestión corporativa, gestión empresarial)</li> <li>• estudiante como cliente</li> </ul>
Expectativas o propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel docente (saberes, construcción del conocimiento, fines de la educación)</li> <li>• A nivel de investigación (áreas, temas)</li> <li>• A nivel de extensión (relación universidad-escuela-comunidad)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Como complemento al estudio realizado, se pensó que era oportuno recoger algunas percepciones que el alumnado universitario tenía respecto de las cuestiones objeto de estudio en esta investigación. Para ello, se procedió a elaborar e implementar un cuestionario inicial con estudiantes matriculados en el módulo de Fundamentos, Modelos y Enfoques de Investigación en Educación perteneciente al Máster de Investigación Aplicada en Educación (MIAE) de la Universidad de Valladolid. La selección muestral se justificaba por la presencia de dos de los autores del estudio en tanto docentes responsables en dicho Máster, lo que permitía incorporar la mirada del alumnado en relación con la formación del profesorado, el aprendizaje profesional, el Curriculum en relación con los objetivos del tercer milenio, etc.

Tabla 5.  
*Cuestionario semi-estructurado Estudiantes universitarios MIAE*

<b>Identificador</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estudios de origen</b>
CMU (1-21)	5 hombres	9 grado Infantil, 7 grado Primaria, 1 Grado de Social
	16 mujeres	3 no homologados (estudiantes internacionales)

*Fuente:* elaboración propia

Tabla 6.  
*Bloque de contenidos y preguntas del cuestionario. Estudiantes MIAE*

<b>Bloques de contenido</b>	<b>Preguntas</b>
Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación académica previa</li> <li>• Experiencia laboral/sociocomunitaria/asociativa</li> </ul>
Imaginarios sobre el aprendizaje en los ámbitos de educación formal o informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes responsables del aprendizaje (expertos, auto-organización del aprendiz)</li> <li>• Lugar que ocupa la dimensión individual o grupal en el proceso de conocimiento. Articulación de ambas dimensiones</li> <li>• Papel atribuido a la reflexión en la formación inicial respecto a: construcción de la identidad profesional y sus imaginarios; percepción de la competencia profesional y su adquisición; pruebas y situaciones que demanden nuevas capacidades/ destrezas/esquemas de pensamiento</li> </ul>
Autorrepresentaciones del alumnado en relación con su aprendizaje y como ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposiciones y hábitos para el aprendizaje y en tanto ciudadano activo</li> <li>• Papel de la formación para la investigación en relación a los procesos de creación de saber</li> <li>• Papel atribuido a lo biográfico-narrativo y personal en las aulas de formación y los planes de estudio</li> </ul>
Valoración de los procesos de comunicación didáctica y modos de interacción/ participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel que deben jugar los procesos de enseñanza y aprendizaje al introducir una perspectiva comunicativa (redes de trabajo reticular, formas no-lineales de enseñanza, formatos de trabajo multimediales, interactividad de los participantes)</li> <li>• Modalidades de participación activadas en el aula (compromiso intenso con la experiencia educativa, construcción de intereses compartidos, experimentación y exploración, satisfacción de intereses personales, asignación externa de tareas y recepción de la información desde una baja implicación afectiva y social-ciudadana)</li> </ul>
Necesidades percibidas e la formación de profesionales de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ante la complejidad de los escenarios en los que se mueve el campo de la educación y la acción socio-comunitaria (TIC's, reconocimiento de la diversidad socio-cultural, procesos de exclusión social, desigualdad de género, pérdida de derechos básicos)</li> <li>• Líneas en las que se puede desarrollar una reflexión sobre y en la práctica educativa (investigación en el aula, formación sociopolítica, pedagogía socialmente relevante, análisis del Curriculum oculto en los planes y programas de estudio)</li> <li>• Respecto a la adquisición de Competencias Pedagógicas (diagnósticos educativos, diseños curriculares, estrategias de aprendizaje desde una pedagogía inclusiva y dialógica, participación de las familias, acciones tutoriales y de mediación social)</li> <li>• Articulación tareas humanizadoras y emancipadoras en los enfoques de enseñanza, la profesión docente, el conocimiento de las culturas escolares</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo el procesamiento y la sistematización de los datos se ha utilizado el Software de análisis cualitativo ATLAS.ti, que ha facilitado el proceso de análisis, y tanto las entrevistas, como el cuestionario a expertos y estudiantes han contado con los consentimientos informados de las y los participantes. Una vez acabado el proceso de codificación se realizó el proceso de análisis de toda la información recogida. Para el análisis de los datos y la presentación de los resultados hemos partido del modelo analítico basado en la teoría cultural del grid/group propuesto por Douglas (1992) y que ha sido utilizado por Veiga, Magalhães y Amaral (2019) para analizar los procesos de convergencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. El modelo del grid/group nos era especialmente útil en el estudio que pretendíamos realizar pues busca definir tipologías culturales a partir de dos dimensiones que pensamos son relevantes en lo que concierne a las relaciones que establecen los diferentes agentes vinculados con la formación del profesorado europeo con las políticas educativas globales y regionales implementadas: los marcos de clasificación y regulación utilizados por gestores, administradores y profesionales, sean estos externos o no (dimensión grid), los efectos sobre la profesión docente fruto de una mayor integración e interacción a nivel grupal o, por el contrario, a causa de la presencia de una fuerte presión individualizadora (dimensión group). A partir de ahí, y esto es lo que nos interesaba para este estudio, se ha procedido a plantear tres formas de racionalidades o políticas culturales que nos permiten mapear la formación del profesorado y sus diversas problemáticas en el seno de la Unión Europea, fruto efectivamente de la presencia de tipologías culturales inscritas en los imaginarios de las y los agentes.

Tabla 7.  
*Proceso de codificación*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>
Racionalidad reproductora	Formación en capital humano avanzado
	Reconversión digital de la educación
Racionalidad emprendedora	Estrategias de innovación educativa
	Procesos formativos disruptivos
Racionalidad inclusiva	Bienes comunes del conocimiento
	Prácticas educativas emancipadoras

## 4. Resultados

### 4.1. Racionalidad reproductora: Capital humano avanzado y reconversión digital de la formación en el contexto de las reformas educativas europeas

#### 4.1.1. La formación en capital humano avanzado para los desafíos de nuestro tiempo

En los últimos años a nivel europeo, en el campo de la formación profesional se han impulsado una mayor diversidad de programas y propuestas orientadas por la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, las necesidades derivadas de los cambios en el mercado laboral y, especialmente, por las transiciones digitales y de sostenibilidad. Según datos de Eurostat (UOE 2020) casi la mitad de estudiantes inscritos en Secundaria Superior (48.7%) lo hacen en programas de formación profesional y capacitación técnica, focalizando los



esfuerzos en el aumento de la flexibilidad al generar oportunidades curriculares para que el alumnado participe de experiencias de aprendizaje en contextos laborales (En países como España, Austria, Alemania y Holanda la participación del alumnado supera el 90 %), al mismo tiempo que se incrementa su movilidad internacional al tomar parte el alumnado de experiencias de formación en el extranjero Durante los años 2014-2020 el promedio para países como Letonia, España y Holanda supera los 50 días de promedio, en un rango que se sitúa a nivel europeo desde las dos semanas de estancia a casi dos meses (Eramus+, Projects KA1, 2022).

Todas las referencias que se están haciendo en las reformas educativas de la profesión docente vinculadas al trabajador cognitivo, emprendedor, prosumidor, knowmádico o creativo, actualizan, sin llegar a superar ni cuestionar, las teorías del capital humano que son reproducidas como *habitus* a través de la formación del profesorado.

«Es preocupante la sumisión social que hay, y la práctica no reacción que vive Europa ante las políticas neoliberales. Ahora tenemos una cultura emprendedora como nuevo currículum transversal. De hecho, las consejerías de educación promocionan libros vinculados a grandes financieras como *Mi primer libro de economía: Ahorro e Inversión* para niños y niñas de infantil y primaria.» (7).

Los estudios realizados respecto del grupo de edad entre 25-34 años (Eurostat, EU Labour Force Survey, 2021) apuntan a dos cuestiones relevantes. La primera, que quienes tienen mayores niveles de cualificación adquieren mayores probabilidades de encontrar empleo (84.9 %) que quienes tienen unos niveles medios (77.5 %) o iniciales (54.8 %). El segundo elemento interesante es que pese a que las mujeres lideran el avance en la mejora de resultados académicos en educación terciaria (46.8 % frente a un 35.7 % de los hombres), sus posibilidades para lograr un trabajo son menores (82.9 % frente a un 87.9 %).

«Más allá de las competencias que podríamos considerar instrumentales en este escenario (multilingüismo, competencia tecnológica...) posiblemente sea el fomento de la autonomía personal y la capacidad para adquirir nuevos aprendizajes en contextos no formales el aprendizaje más importante que la institución escolar pueda proporcionar al alumnado». (Pr4)

Respecto de los resultados educativos, los informes suelen apuntar hacia tres dimensiones o elementos de inequidad: la brecha de género, la brecha socioeconómica y los efectos derivados de la migración de primera generación y la movilidad europea.

«(...) una cosa que debería estar haciendo la Universidad en la extensión y en este momento es trabajar con movimientos sociales y con ONG's. Yo no entiendo como no lo estamos haciendo más, aquí... el Banco de Alimentos, los colectivos anti desahucios, las plataformas por la escuela pública... eso, tendríamos que estar trabajando con ellos». (6)

Respecto de la organización y calidad de la enseñanza, la formación en capital humano avanzado parece exigir revisar las formaciones técnicas y profesionales en función de los requerimientos de la sociedad, de las organizaciones y de las ocupaciones laborales. Aquí hemos de añadir la preocupante persistencia y reproducción de estereotipos de género (Eurostat, UOE, 2020). Los hombres están infrarrepresentados en los campos de Educación (21,5 %), Sanidad y bienestar (35.5 %) y Ciencias Sociales, Periodismo

e Información (35.6 %). Mientras que la inscripción de mujeres en disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) solo representan el 31.3 %, Únicamente en países como Suecia, Rumanía, Italia y Polonia las cifras son superiores al 35 %.

La mayoría de las políticas que a nivel europeo están siendo desarrolladas se centran en poner la atención más allá de las competencias básicas, poniendo en relación la calidad de los resultados p.e. en lectura (OECD, PISA, 2018) con el tiempo de instrucción al que son expuestos el alumnado (caso de Chipre, Rumanía y Malta, con bajos resultados por encima de 35 %, frente a países como Dinamarca, Francia o España por debajo del 25 %)

«(...) considero que el ser profesor de Primaria o de Infantil debe suponer una toma conciencia de los contenidos escolares que se deben impartir, ayudar a responder cómo estos deben estar conectados con la realidad sociocultural, abordar en la práctica problemas relevantes del entorno social...». (10)

#### **4.1.2. La reconversión de la alfabetización docente en el contexto de una sociedad digital, multicultural**

Si una de las razones de ser del proyecto escolar es el de su carácter (propedéutico) de preparación de los jóvenes para la vida adulta en todas las esferas de actividad humana, resulta que una de ellas es de un entorno digital, ciberesfera o mediaesfera (Zallo, 2016) Estas premisas apoyan los objetivos de la UE en relación con la década digital (COM, 2021) y la posibilidad de que una parte importante de la población adulta (el 80 %) adquieran competencias digitales básicas a través de la educación permanente. Si consideramos los datos que nos ofrece Eurostat (2021) respecto del uso de las TIC's en los hogares y por los individuos, vemos que hay un notable efecto del nivel percibido de habilidades digitales básicas en función del grupo etario al que pertenece. Si entre los 16-44 años se encuentra por encima del 60 %, a medida que avanzamos en los grupos de edad esa autopercepción disminuye hasta niveles que llegan al 25 % entre los 65-74 años. Y a esta brecha relacionada con la edad también hemos de agregar importantes distancias en función de la división urbano-rural, o por las desventajas entre la población migrante (49 %)

«Creo que la tecnología forma parte consustancial de la vida de los jóvenes, ocupando una parte creciente de su tiempo de vida, determinando sus marcos mentales a través de la provisión de información, configurando espacios de encuentro con sus amistades y un círculo creciente de «conocidos» a través de la red, ampliando sus fuentes de información (con niveles relativos de calidad informativa)». (As1)

Los datos ofrecidos por informes como TALIS 2018 o el 2022 OECD *report* apuntan hacia el papel relevante que juega la formación inicial del profesorado a la hora de introducir la tecnología digital en las actividades de las y los docentes en ejercicio. Y para ello, la adquisición de habilidades digitales básicas resulta un factor determinante en tanto condición necesaria pero no suficiente, pues las desigualdades en la escuela pueden mantenerse si no se abordan al mismo tiempo cuestiones materiales relacionadas con el acceso a una infraestructura digital de calidad, equipamientos tecnológicos y la capacitación docente necesaria para que el profesorado se sienta capaz de usar las TICs.

«Los espacios del conocimiento están por todas partes, ahora y siempre, lo que ocurre es que actualmente hemos de añadir también espacios virtuales capaces de situarnos en contextos múltiples y diversos. Se aprende en la calle, viendo series, viajando, navegando por internet, mirando la televisión, escuchando música, a través de las relaciones personales reales o virtuales». (Ed2)

Antes del COVID-19, los datos reflejados en análisis internacionales como los extraídos del *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS, 2018) ya señalaban la brecha de género a favor de las mujeres quienes, a pesar de mostrar mejores desempeños en los diferentes dominios competenciales respecto de la alfabetización mediática e informacional (sobre todo en países como Finlandia y Francia) en la educación obligatoria, esto no tenía un correlato respecto de la elección de carreras o estudios en campos relacionados con las TIC's.

En la actualidad, únicamente son 15 los sistemas educativos que incluyen competencias digitales específicas en los currícula de formación inicial del profesorado de educación primaria y ciclo inicial de educación secundaria (comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Irlanda, España, Francia, Chipre, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía y Suecia) mientras que en tres sistemas dichas competencias son obligatorias para ciertos perfiles docentes (Letonia, Luxemburgo y Malta). Y si pensamos respecto de los requerimientos para la elección de coordinadores digitales escolares o el establecimiento de planes digitales de centro, lo cierto es que tampoco es común en los países miembros de la UE niveles altos de cualificación (si exceptuamos a Irlanda, Francia, Italia y Portugal quienes desarrollan planes específicos), ni tan siquiera parecen estar presentes criterios relacionados con la educación digital en las evaluaciones externas de los centros (13 de 23 países miembros)

## **4.2. Racionalidad emprendedora: innovación educativa y disrupciones pedagógicas del desarrollo profesional docente**

### **4.2.1. La Innovación educativa como tecnología de gobernanza neoliberal en la formación del profesorado**

Tras la mutación del capitalismo al modo de producción posfordista, las nuevas estrategias de generación de valor en la profesión docente se han unido a procesos de innovación de tipo más abierto o social, y que han crecido de forma exponencial durante los últimos años.

«Supone una implicación de toda la comunidad educativa o de la mayor parte de esta comunidad en los procesos transformadores, de reflexión y valoración sobre sus prácticas educativas, haciendo un inventario de los recursos (humanos, materiales, infraestructuras, tecnológicos, etc.) con los que cuentan para innovar, planificación de las acciones de cambio y una evaluación formativa de las mismas, disponiendo además de modelos/ ejemplos de buenas prácticas y de asesoramientos de técnicos expertos en el campo de la innovación». (Id3).

El problema con el discurso de la innovación además de las relaciones que mantiene con la gobernanza neoliberal educativa, es que dicha actividad en el ámbito de las instituciones públicas no parece ir de la mano de una contribución continuada respecto de la mejora institucional, pedagógica o socio-cultural.

«Creo que el profesorado en general vive la innovación como una presión. Desde la administración se nos insta continuamente a plantear estrategias y proyectos innovadores sin que nos sintamos preparados para ello, de una manera un tanto superficial y sin el sosiego que cualquier proceso novedoso requiere. Muchas veces esta precipitación conduce al fracaso y produce en el profesorado una especie de vértigo que le lleva a volver a refugiarse en las dinámicas pedagógicas convencionales. Creo que la educación necesita cambios sustanciales, pero debe ser un proceso lento y consciente». (Ed5).

Si analizamos los datos ofrecidos por TALIS 2018 nos muestran, por ejemplo, una proporción muy alta de participación del profesorado de Ed. Secundaria en actividades de desarrollo profesional continuo (un 92.5 %); pero con un matiz importante, y es que la participación en actividades de desarrollo profesional indica un predominio de los tipos tradicionales de formación (cursos o seminarios presenciales, lecturas de literatura profesional, conferencias sobre educación). Cuando se trata de actividades como participar en el asesoramiento o la observación propia o de compañeros/as el porcentaje es de un 37.9 %, y valores más bajos incluso los encontramos en actividades de networking (31,4 %), visitas de observación a otros centros escolares (19,8 %) o visitas a empresas, organizaciones públicas y ONG's (12,9 %).

Un buen indicador de esta tendencia reproductiva puede ser el analizar la diversidad de actividades de desarrollo profesional continuo en las que se implica el profesorado a nivel europeo. Los datos son significativamente mayores en el caso de la Ed. Secundaria inicial para países como Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y Turquía; en contraste con países como Francia o la comunidad francófona de Bélgica, cuya participación es inferior en tipos y temas de formación respecto de la media de la UE (TALIS, 2018).

Y esto nos lleva nuevamente a la función social de la formación del profesorado. El debate aquí no están en el papel personal, intelectual, humanista o social que pueden jugar las instituciones educativas. Para el discurso de la innovación todas estas cuestiones ya se dan por sentado, ergo sobran o quedan relegadas a un segundo plano. De lo que se habla aquí es de la creación de beneficios a través de tecnologías que sean comerciables, de la consideración de la actividad educativa medida en términos de impactos económicos, de la valoración de la relevancia social institucional cuantificada a través de parámetros como el éxito escolar, la movilidad en los itinerarios de sus egresados, su inserción profesional y sus futuras retribuciones salariales en tanto capital humano avanzado.

«Sigo sin tener muy claro qué es innovar, pero posiblemente, dentro de la expresión «cultura de la innovación» se engloba todo aquello con lo que se machaca constantemente desde los medios de comunicación y los eventos patrocinados por multinacionales de la telecomunicación y la banca. En ese caso, estaríamos hablando de innovación con ABP mediante el uso de las nuevas tecnologías, de una cultura basada en reconocer y utilizar las emociones para fomentar el aprendizaje, de potenciar la autonomía del alumnado mediante actividades más lúdicas y relacionadas con el entorno, y de una transformación de los espacios en los centros educativos». (As5)

#### **4.2.2. ¿Son realmente disruptivas las innovaciones? La innovación como extractivismo epistémico: el peligro de la destitución docente**

Si algo han generado los procesos innovadores, o al menos parece que es eso lo que se intenta desde el discurso institucional, es el sustituir determinadas prácticas relacionadas

con las metodologías docentes, la gestión de los ciclos de investigación/desarrollo curricular y el vínculo con la demanda social en términos de responsabilidad pedagógica o corporativa. Hablamos de sustitución cuando no de una extinción de ciertos modos o hábitos ligados a la actividad docente, investigadora o gestora.

«También algunas de estas cosas pienso que están llegando a los centros de una manera bastante personalista, quiero decir, hay pocos centros por lo menos en mi entorno que estén desarrollando estas cosas de una forma organizada, global, que tenga efectos sobre la organización del centro en términos de tiempos, espacios» (Ed4).

El estudio realizado por la Comisión Europea (2018) respecto del apoyo a la innovación escolar en los países miembros señala algunas conclusiones que merecen ser tenidas en cuenta en aras de buscar una disrupción sostenible en el tiempo a través de una serie de cambios, como son: a) favorecer un liderazgo escolar solidario y distribuido; b) conformar una visión de la escuela compartida y estratégica en relación con la implementación de planes de acción; c) estimular la capacitación del profesorado y de la dirección escolar en aras de favorecer el compromiso y la capacidad para gestionar los cambios; d) potenciar y promover el compromiso estudiantil; e) generar redes y alianzas de cooperación y asociacionismo entre las escuelas y la sociedad civil y responsables locales.

En términos de la generación o creación de conocimiento ya han sido señalados los problemas asociados al extractivismo epistémico, la dificultad para generar procesos horizontales que no reproduzcan las jerarquías institucionales respecto de a quién o quiénes se le da voz y legitimidad para producir saber. La ruptura entre los procesos de cambio y su uso democrático y relevante a veces se ensancha por la expansión de una racionalidad instrumental que no deja tiempo para nada más que la rendición de cuentas, la resolución aplicada, la optimización de recursos, la tecnificación de los procesos, las guías de trabajo convertidas en normativas excluyentes, etc.

«¿Qué ocurre? Que, si aplicamos determinados filtros de formación para que determinadas modalidades de innovación o líneas de formación entren, o para que se incorporen competencias del profesorado relacionadas con lo digital, el diseño, el trabajo en equipo, etc., al final, aunque se produzcan en los centros, siguen bajo los filtros de la administración. Hemos deslocalizado la decisión desde dónde innovar, pero aun partiendo del contexto escolar ha de pasar por el aro de un modelo que se ha dado la administración, tanto a nivel de formación como de innovación». (Pr2).

Lo que nos interesa entonces es rescatar la idea de que tras la innovación disruptiva también hay un desplazamiento de poder de las y los profesionales y de las comunidades y agentes hacia los directivos y gestores del sistema, siendo los primeros expropiados y destituidos del control autónomo sobre el proceso creativo, en parte porque esta actividad innovadora no deja de ser un ejemplo de cómo funciona la organización posfordista y de control social (ahora también, la gubernamentalidad algorítmica) valorizando los yacimientos de saber y conocimientos tácitos en una búsqueda de información permanente, a través de dos movimientos principalmente.

«No hay un liderazgo pedagógico ni distribuido, de eso cero. A nivel de dirección del centro hablamos de una especie de prolongación de la administración y completamente personalista (desde lo burocrático en unos, a lo normativo en otros, a lo relacional en unos casos a impulsar el cambio en otros). Y si hay que poner en marcha algo, sobre todo la responsabilidad es propia, individual». (Ed1).



### **4.3. Racionalidad inclusiva de la profesión docente y para el bien común**

#### **4.3.1. Formación del profesorado para una ciudadanía global y post-nacional**

Buena parte de los debates actuales se están centrando en la emergencia de una ciudadanía de tipo global, cosmopolita o universal fruto de las profundas transformaciones derivadas de la globalización económica y el desarrollo de estrategias de gobernanza neoliberal.

«En este marco la escuela debe iniciar el desarrollo de un alumno preparado para un conocimiento provisional en una sociedad en cambio, un alumnado más flexible, pero con un criterio elemental de los tipos de conocimiento - fuentes que existen, con capacidad de adaptación, pero sabiendo lo que significa la propia identidad, respetuoso con lo diverso pero que no caiga en el relativismo cultural». (Pr3).

Los informes recientes extraídos del Education and Training Monitor (2022) apuntan, por ejemplo, al efecto importante del status socioeconómico y cultural respecto de los resultados de aprendizaje en las pruebas combinadas de PISA en lectura, matemáticas y ciencias. El alumnado con bajo status socioeconómico tiene 6 veces más probabilidades de obtener peores resultados respecto del de alto status (la brecha es casi el doble en países como Rumanía, Bulgaria, Eslovaquia, Hungría frente a países como Finlandia o Estonia que se reduce a más de la mitad)

En este sentido, el Eurobarómetro realizado en 2021 respecto de las actitudes de la juventud europea parece reafirmar el papel que juegan los sistemas educativos y la formación inicial a la hora de comprender cómo ellos y ellas priorizan cuestiones relacionadas con la desigualdad (45.5 %), el cambio climático (45.0 %), el desempleo (40.8 %) cuanto más tiempo permanecen en el ámbito de la educación formal (continúan más allá de los 19 años).

«A estas necesidades sociales se unen las nuevas necesidades laborales. El sistema de trabajo ha sufrido también enormes transformaciones. La institución escolar debe adaptarse asimismo a estas nuevas demandas, potenciando un modelo educativo que sepa orientar y dirigir a sus jóvenes hacia estos nuevos modelos laborales. Modelos laborales que deberán ser más integradores, donde las capacidades de inteligencia emocional son valoradas, y no solo una competencia profesional». (Id4).

Otras posiciones defienden una visión del mundo que debe reconocer cómo esas dinámicas globalizadoras interconectadas e interdependientes conforman una ciudadanía de tipo global que articularía un conjunto de valores universales de tipo cosmopolita sobre la base de ideales éticos de justicia social, el reconocimiento y apertura a la diversidad cultural, la activación de políticas inclusivas que promuevan los derechos humanos y la responsabilidad compartida en la defensa de la igualdad de género, la educación cívica y la resolución pacífica de los conflictos.

«Convertirse en una institución abierta al mundo global, inspiradora para los jóvenes, impulsora de los cambios, donde se asuman los problemas sociales (conflictos bélicos, pobreza, desigualdad, violencia de género, degradación del medio ambiente, mundo hiperconectado, etc.) como problemas de la institución escolar para que los jóvenes aprendan haciendo, para transformar esos problemas en soluciones». (Pr1).

Sea desde una visión más optimista o no, lo cierto es que parece emerger con fuerza la necesidad de educar para una ciudadanía global que provea de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para facilitar la cooperación internacional y la transformación social, generando o procurando además experiencias de tipo democrático que permitan el desarrollo de identidades o subjetividades políticas acordes con una visión solidaria y transnacional.

«Considero que las necesidades formativas en la educación deben orientarse principalmente a la emancipación y a la acción social, ya que es en ese campo dónde más carencias he podido apreciar en mi práctica profesional. Se necesitan estudios en los que se ponga de manifiesto la importancia de la persona frente a la segregación que supone la diferencia entre grupos sociales. Por todo, ello considero fundamental trabajar en esa línea de investigación en la que la dimensión socioafectiva también sea una prioridad». (CMU4).

La Unión Europea reconoce el importante rol que juegan los sistemas formativos en aras de realizar una transición verde y de sostenibilidad. La Estrategia de Biodiversidad para el 2030 y diversos informes y comunicaciones como la *European Green Deal* (2019) o la *2022 European Strategy for Universities*, han apostado por una resignificación del curriculum introduciendo estrategias docentes relacionadas con el habitar, el buen vivir y el respeto a las diversas formas de vida en el planeta y los límites de la actividad humana que permitan garantizar un futuro sostenible.

Según datos extraídos de Eurydice (2022) en relación a la educación primaria y la educación secundaria básica obligatoria, la sostenibilidad medioambiental ya figura como un tema trans-disciplinar en casi ya la mitad de los estados miembros de la UE, formando además parte de los currícula en el área de ciencias ya sea tocando aspectos sociales o del medio ambiente (caso de primaria) o sea trabajando la sostenibilidad en campos como la biología, la geografía, la física o la química (caso de la secundaria inicial).

Sin embargo, los resultados ofrecidos por la OECD/European Commission, 2022 en un estudio realizado con escolares de 15 años, indican que siguen siendo evidentes las brechas relacionadas con las dimensiones socioeconómicas a la hora de desarrollar actitudes y conocimientos vinculados con el medioambiente (en casos como Hungría, Estonia, Bulgaria o Irlanda superan el 8 % entre el cuartil más alto y el más bajo). Respecto del género, las mujeres reportan mayor toma de conciencia respecto de la carencia de agua potable, la contaminación aérea y la extinción de flora y fauna. En este sentido, las instituciones escolares han de afrontar el reto de fomentar y desarrollar una ética de relación y de interacción basada en postulados relacionados con los derechos humanos, la multi/inter/pluriculturalidad, la cooperación y la solidaridad, la paz y la convivencia entre los pueblos.

«Creo que ayudar a tener unas guías mínimas para hacer un cribado de todo lo que puede el alumnado recibir no ya del entorno próximo, sino de lo que puede recibir de la vastedad de informaciones a nivel global, es exigible. Estamos hablando de criterios éticos, pensar ¿qué tradiciones culturales son asumibles?». (As1)

#### **4.3.2. Una formación docente desde una concepción glocal y para el bien común**

No es menos cierto que junto a este desafío de la macro-escala hay otro desafío político que se vincula con la necesidad de ayudar a reconstruir la comunidad desde la esfera de lo local, sobre todo en contextos de sociedades donde cada vez se impone más la

necesidad de relaciones interculturales para evitar todo intento de homogeneización y asimilación etnocéntricas que pongan en peligro el carácter cívico de nuestra sociedad y de nuestras instituciones públicas en tanto demos en un mundo poscapitalista.

«La educación debe partir de lo particular para tender un puente hacia lo universal; apreciar la riqueza de las diferencias, pero entendiendo que lo que nos hace verdaderamente humanos es el reconocimiento de lo que nos une. La historia del pensamiento, en realidad, es un ejemplo de conexión entre lo local y lo universal». (Pr5).

Por eso, para la escuela y para la comunidad educativa en su conjunto debe ser una tarea prioritaria tanto la incorporación del alumnado a los valores, contenidos y procedimientos característicos de una sociedad democrática como, hacia afuera, la generación de vínculos y experiencias de trabajo con el entorno social.

«Como educadoras debemos tener la mirada atenta a las demandas de la sociedad sobre todo en lo que concierne a la enseñanza pública y las particulares características de nuestras ciudades o pueblos. Involucrarnos en proyectos académicos haciendo de alguna forma una contribución en el entorno próximo, buscando tener acciones efectivas para una sociedad más sostenible, por ejemplo». (CMU20).

Oponiéndose a la irrupción de este nuevo modelo de formación, se insiste en la importancia de defender la educación como un bien social, inspirado en los principios de participación, igualdad y formación de una ciudadanía crítica, independiente de las lógicas del mercado.

«La universidad no es un establecimiento mercantil, la educación es un bien social y, consecuentemente, la Universidad debe trabajar en la formación de una ciudadanía crítica, activa; debe ayudar a que las personas sean protagonistas de su propia vida y, además, debe estar al servicio de la sociedad, ayudando al desarrollo comunitario». (3)

El trabajo desde la diversidad ha de nutrir la formación del profesorado, su capacitación respecto de situaciones y problemáticas como pueden ser identidad de género, educación afectivo-sexual, exclusión social directamente, incluso convivencia y violencia escolar, violencia social, inter-pares, incluso contra uno mismo. Más allá de la responsabilidad profesional a nivel individual, es necesario desde la universidad una «educación de la mirada» para abordar estas cuestiones.

«Creo que en la formación inicial es importante el tema de las gafas, y ahora le paso un poco la responsabilidad a la universidad. No te digo que te den instrumentos o herramientas, que te las pueden dar desde luego, pero si te dan esas gafas de todo lo que eres responsable como educador, porque tienes la mirada educada de que esto también es tu parcela de trabajo, que tendrías que mirar hacia otras cuestiones, de que tendrías que buscar un recurso, que debes explorar, o verte con la familia, etc. y que todo esto te afecta como educador». (As1)

## 5. Discusión y conclusiones

El estudio que hemos realizado nos ha permitido identificar cómo el desarrollo de las políticas educativas globales y su articulación con las propuestas realizadas desde la UE en lo que concierne a la formación del profesorado, las prácticas curriculares y la profesión docente, son finalmente implementadas por una pluralidad de agentes (administradores, gestores, equipos directivos, docentes, etc.) que interiorizan, se apropian, construyen o modifican toda una suerte de imaginarios y representaciones culturales y políticas que enmarcan – cuando no determinan – las decisiones que cada uno de ellos toma en relación con la política y práctica educativa, conformando una especie de *sensorium* común que aquí hemos categorizado desde tres grandes marcos que hemos denominado, respectivamente, racionalidad reproductora, emprendedora o inclusiva. A continuación, ofrecemos un breve análisis interpretativo de cada una de ellas a la luz de la investigación que hemos presentado.

De la interpretación de los datos vinculados con la racionalidad reproductiva podemos inicialmente concluir el que los modelos y prácticas de formación del profesorado no son ajenos a los procesos de reconversión tecnológica que estamos viviendo a nivel global. El desarrollo profesional docente parece cada vez más estar impulsado y orientado desde las agendas internacionales a repensar las lógicas de enseñanza y aprendizaje desde nuevas formas de participación, colaboración, experimentación y cogestión, mediadas por dispositivos y mecanismos en red (Jenkins, Ito & Boyd, 2016). Frente a ópticas de tipo tecno-apocalípticas que ven como imposible un desarrollo moral y político dentro del margen de expansión nihilista y mercantilizada de las fuerzas productivas del capitalismo tecnologizado (Beck, 2017), la racionalidad reproductora ligada al desarrollo de competencias profesionales y formación en capital humano avanzado apuesta por la necesidad de potenciar y acelerar las posibilidades de la tecnología digital como estrategia postcapitalista que llevaría a un espacio de experimentación y descubrimiento cognitivo-social, a través de las instituciones de formación, que liberaría las capacidades de autorrealización y solidaridad humanas, sentando además las bases para el propio colapso del sistema-mundo capitalista moderno/colonial capitalista/patriarcal, en línea con lo que plantean Williams & Srnicek (2017).

En el contexto de la globalización capitalista (y a nivel europeo) sin duda que uno de los grandes retos a los que se enfrenta la escuela es el de realizar una transición epistemológica, metodológica e instrumental a varios de los desafíos de la era informacional/digital del conocimiento, en el escenario de una Tercera (o cuarta) Revolución Industrial y cuyas consecuencias se hacen sentir, por ejemplo, en el papel cada vez más significativo que tienen las cualificaciones y habilidades en el acceso (o bloqueo) a oportunidades personales de integración y movilidad social (OECD/EU, 2015).

La cuestión central desde esta perspectiva que hemos denominado como racionalidad reproductora – siguiendo lo planteado por Sharples & Spikol (2017) – será el de interrogarnos no solo si la escuela y los diferentes niveles formativos que enmarcan la profesión docente en Europa serán capaces de afrontar los desafíos ante esta realidad, sino si podemos habilitar condiciones de trabajo en los centros y aulas de educación obligatoria y postobligatoria para el desarrollo de propuestas educativas sobre la base de ofrecer experiencias de aprendizaje y habilidades competenciales de tipo multicontextual, en el marco de entornos ubicuos de trabajo en los que convergen modalidades informales, flexibles y autogestionadas para conformar aprendizajes permanentes a lo largo de la vida en contextos cada vez más cambiantes en el capitalismo globalizado.

En relación con la racionalidad emprendedora se ha destacado como elemento central del análisis el papel que juegan los procesos de innovación y de disrupción educativa en los discursos, prácticas y políticas vinculadas con la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional docente. Sin embargo, y de los resultados que hemos extraído de la investigación, conviene nuevamente retomar el debate respecto del papel que juega dicha racionalidad en tanto vector destacado para impulsar los nuevos modos de producción de creación de saber ligados con la sociedad del conocimiento en tanto geocultura hegemónica que extiende la ideología de la mercantilización a todas las esferas de la vida cotidiana (Lander, 2002). Como parte de la nueva gobernanza neoliberal, y dentro del marco de una economía mundializada fuertemente datificada (Piattoeva & Boden, 2020) y, donde cobran cada vez mayor protagonismo redes, actores y organizaciones internacionales a la hora de definir agendas globales basadas en la imposición de estándares (Brøgger, 2018), la formación del profesorado parece quedar inserta en una lógica de valorización del capital y de rentabilidad económica (do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson, 2019), en aras de una mayor competitividad de bloques geopolíticos, administraciones educativas nacionales y regionales, instituciones de formación y centros docentes

Sin embargo, la discusión en relación con la penetración y efectos que estos procesos de mundialización de una economía digitalizada tienen para la educación, la formación del profesorado y el aprendizaje dista mucho de un consenso en la comunidad investigadora. La investigación que hemos desarrollado parece apuntar a que los procesos de innovación emprendedora en la escuela partirían de la evidencia constatada a nivel internacional de que la actual ola de globalización de comienzos de siglo XXI está poniendo en jaque la capacidad social de la institución escolar para generar procesos de adaptación en contextos de una economía mundializada a escala planetaria (Fernández Enguita, 2013). Los procesos de pedagogía disruptiva implementados parecen requerir, entonces, de profesionales que trasciendan las barreras regionales, nacionales o estatales para afrontar un mundo que ya es vivido en términos de una demanda global que pone a los sujetos en condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre (Méndez, Abad y Echaves, 2015; COM, 2017) ante los diversos procesos del mercado laboral (competencia de sectores bienes y mercancías, flujos de capital y de fuerza de trabajo).

La racionalidad inclusiva, como hemos podido constatar de los resultados extraídos del estudio realizado, afronta los desafíos de la economía global de un modo radicalmente diferente a las otras racionalidades culturales. Sin olvidar que estamos viviendo el paso de una comunidad local y nacional a otra de tipo global (Hovland, 2014), humana (Guajardo & Reiser, 2016) y postnacional (Deckard & Heslin, 2016), lo que se enfatiza por tanto es el cambio de escala utilizado en la educación y la formación del profesorado. En buena medida por las exigencias derivadas de las expansiones y crisis económicas, medioambientales, criminales, y también sin duda alguna por la conformación planetaria de la ciberesfera. Y esto nos lleva a la cuestión del pro-común, de la urgencia de abrir la formación del profesorado a la consideración de cuáles son las necesidades básicas de nuestro tiempo, materiales e inmateriales, y las problemáticas en términos de desarrollo profesional que abren todas esas problemáticas.

Hablar de una ciudadanía global o post-nacional es plantear, entonces, un nuevo objeto de estudio en relación con la educación y la formación del profesorado respecto de las interacciones básicas en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal euro/eurocéntrico (Grosfoguel, 2006) de unas sociedades hipercomplejas concebidas como sistemas bio-psico-socio-eco-culturales. La discusión, entonces, parece ir en



términos de definir cuál ha de ser la orientación de los procesos formativos en relación con cuatro formas de interacción:

- Las interacciones con el ecosistema (Hábitat/Habitar): nos llevan a considerar la cuestión de la explotación de la naturaleza, el agotamiento y despilfarro de la biodiversidad, las tecnologías utilizadas en el marco de modelos extractivo-productivistas, el sostenimiento de ecosistemas locales y generales
- Las interacciones relacionadas con el vínculo interpersonal y la reproducción social (Potenciar): aparecen cuestiones relacionadas con el poder y la dominación, pero también con las solidaridades, los cuidados y la gestión de poderes y emociones en la vida cotidiana, el patriarcado como estructura social, las consecuencias de las normas culturales y éticas con las que desarrollarnos como sociedad, la recuperación de la demo-diversidad.
- Las interacciones con la producción y posesión de bienes y servicios, objetos y mercancías (Tener/Trabajar): nos lleva a cuestionar la producción y acumulación de excedentes como factor e indicador de progreso, el fetichismo de la mercancía y la explotación laboral, la cuestión del consumismo y el gasto creciente y exponencial, la problemática del capitalismo financiero y especulativo
- Las interacciones con los mensajes y los contenidos de las creencias que circulan en cada cultura (Creer/Crear): los «equivalentes de valor dominantes» a escala mundial que pretenden generar la percepción de un orden «natural» y jerárquico, el papel que juegan los medios de comunicación en la reproducción ideológica y la hegemonía de ciertos valores asociados con la doxa dominante, la aceleración de las formas de comunicación e información provocadas por las nuevas tecnologías, la relación de la ciencia con saberes tradicionales, la imposición religiosa, etc.

En relación con esa formación del profesorado en clave post-nacional e impulsada por la aspiración emancipadora de un modelo de ciudadanía global orientado al bien común, la racionalidad inclusiva apuesta por la construcción de proyectos de educación expandida haciendo referencia a la constatación de que la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales, rompiendo por tanto las fronteras entre lo formal e informal, lo académico y lo operativo, la educación visible y la invisible. Espacios públicos, comunidades de intereses compartidos, Internet, etc., nos ofrecen posibilidades de comunicación y de aprendizaje que debieran ser consideradas en los diseños y programas educativos a nivel formal, avanzando en el camino de generar otras *mashups* institucionales para seguir avanzando en la apertura creciente del conocimiento y en la mejora de la toma de decisiones colectiva. Estas experiencias que tratan de expandir la educación institucionalizada, y en las que interactúan entre sí lenguajes, culturas, escrituras y textualidades, aprendizajes formales e informales nos pueden brindar una oportunidad para converger hacia proyectos y políticas educativas que proporcionen nuevos espacios para el aprendizaje y la interacción social, al estimular y potenciar aquellas propuestas erigidas sobre la base de la expresión creativa de los sujetos (Müller-Using, Bamford, Brierley & Leibovici-Mühlberger, 2012) y/o la conversación entre ciudadanos y ciudadanas, todo ello a través de las diversas modalidades de lectura y escritura.

## 6. Referencias

- A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (pp.193-210). Routledge: Taylor & Francis Group
- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41570-3>
- Ball, S. (2017). Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1264802>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial. Instituto de la Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Brøgger, K. (2018). *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination*. Springer
- Brøgger, K. (2019). How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 18(2), 158–180. <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37 (1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845165>
- Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317–331. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.317>
- Cai, Y. (2021). Policy isomorphism: a lens for understanding the influence of globalization on national education policymaking. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan, & G. Smith (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Vol. Globalization and shifting geopolitics of education)* (pp. 271-279). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01041-1>
- Carlson, S., Eigmüller, M., & Lueg, K. (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. An introduction. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 395-405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1550388>
- Cino, M. (2020). Aligning policy ideas and power: the roots of the competitiveness frame in European education policy. *Comparative Education*, 56(4), 441-458. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769927>

- Colquhoun, H.L., Levac, D., O'Brien, K.K., Straus, S., Tricco, A.C., Perrier, L., Kastner, M., Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *J Clin Epidemiol*, 67(12),1291-1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Ling Low, E. ... Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass.
- Deckard, N. D., & Heslin, A. (2016). After Postnational Citizenship: Constructing the Boundaries of Inclusion in Neoliberal Contexts. *Sociology Compass*, 10, 294–305. <https://doi.org/10.1111/soc4.12359>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2022). Invasión en Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 48–63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- do Amaral, M. P., Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (Eds.) (2019). *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Springer
- Douglas, M. (1992). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge
- European Commission (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Publications Office of the European Union
- European Commission (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Publications Office of the European Union
- European Commission (2018). *Boosting Teacher Quality – Pathways to Effective Policies*. Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150-167. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351>
- Flockhart, T. (2010), Europeanization or EU-ization? The Transfer of European Norms across Time and Space. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48, 787-810. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02074.x>
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2022). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 133–150. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>
- Gassner, O., Kerger, L., & Schratz, M. (Eds.) (2010). *The First Ten Years After Bologna*. Editura Universităţii din Bucureşti

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Syst Rev* 1 (28). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Guajardo, M., & Reiser, M. (2016). Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education. *Journal of Research*, 20(3), 241-252. <https://doi.org/10.24231/rjci.2016.20.3.241>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 14-48
- Halász, G. (2013). European Union: The strive for smart, sustainable and inclusive growth. In Yan Wang (Ed.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members* (pp. 267–288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38931-3-15>
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Hendry, G. D., Georgiou, H., Lloyd, H., Tzioumis, V., Herkes, S., & Sharma, M. D. (2021). ‘It’s hard to grow when you’re stuck on your own’: Enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>
- Hogan, A., & Thompson, G. (2017). Commercialization in education. In Noblit, G W (Ed.) *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.180>
- Hovland, K. (2014). *Global learning: Defining, designing, demonstrating*. NAFSA: Association of International Educators and the Association of American Colleges and Univ. [https://www.aacu.org/sites/default/files/files/Global/global\\_learning\\_2014.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/Global/global_learning_2014.pdf)
- Hudson, B., & Zgaga, P. (Eds.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2017). History, context and overview: Implications for teacher education policy, practice and future research. In B. Hudson (Eds.), *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Polity Press.
- Ladrech, R. (2010). *Europeanization and National politics*. Palgrave MacMillan
- Lander, E. (2002). La utopía del Mercado total y el poder imperial. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8 (2), 51-79

- Landri, P. (2018). *Digital governance of education: Technology, standards and Europeanization of education*. Bloomsbury.
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 15–33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Marginson, S. and M. van der Wende (2009). The New Global Landscape of Nations and Institutions. In OECD, *Higher Education to 2030* (Volume 2, Globalisation) (pp. 17-62). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264075375-3-en>
- Méndez, R., Abad, L. D., y Echaves, C. (2015). *Atlas de la crisis. Impactos socioeconómicos y territorios vulnerables en España*. Tirant lo Blanch.
- Mikulec, B., & Ermenc, K. S. (2016). Qualifications Frameworks Between Global and European Pressures and Local Responses. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016644948>
- Monarca, H., & Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Müller-Using, S., Bamford, A., Brierley, D. L., & Leibovici-Mühlberger, M. (2012). La creatividad es clave! En Fundación Botín (Coord.), Buenos días creatividad. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. (pp. 21-46). Fundación Botín
- Murray, J. (2016). Trends in teacher education across Europe: An initial analysis. In I. Falus & J. Orgoványi-Gajdos (Eds.), *New Aspects in European Teacher Education*. EKE Líceum Kiadó.
- Normand, R., & Liu, M., & Carvalho, L. M., & Oliveira, D. (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. and Smith, A. (2019) The ‘4 Rs’ as a tool for critical policy analysis of the education sector in conflict affected states. *Education and Conflict Review*, 2, 70-75. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081589>
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD/European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- Paine, L., Blömeke, S., & Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 717–786). American Educational Research Association.



- Parreira do Amaral, M. & Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (2019). *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3>
- Pedersen, T. D. (2022). Mobility for teacher students or teacher students for mobility? Unravelling policy discourses on international student mobility in the context of teacher education. *European Educational Research Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14749041221097202>
- Piattoeva, N., & Boden, R. (2020) Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data, *International Studies in Sociology of Education*, 29:1-2, 1-18, <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1725590>
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem. *European Integration Online Papers (EIoP)*, Vol. 8 (16), 1–26. <https://ssrn.com/abstract=601163>
- Ramirez, F. O., Meyer, J. W., & Lerch, J. (2016). World society and the globalization of educational policy. *The handbook of global education policy*, 43-63. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch2>
- Reguant Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El mètode Delphi. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 9(1), 87–102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Roberts-Hull, K., Jensen, B., & Cooper, S. (2015). *A New Approach: Reforming Teacher Education*. Learning First. <https://learningfirst.com/reports/a-new-approach/>
- Robertson, S. L. (2022) Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188-205. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>
- Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127–134. <https://doi.org/10.1177/1474904119834779>
- Santori, D., Ball, S. J., & Junemann, C. (2016). Financial Markets and Investment in Education. In
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa. La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 9 (2), 248-264. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8418>
- Sayer, J., & Erler, L. (Eds.). (2012). *Schools for the future Europe: values and change beyond Lisbon*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350091177>

- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Schratz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4, 11-27. <https://doi.org/10.25656/01:10057>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sharples, Mike & Spikol, Daniel. (2017). Mobile Learning. In E. Duval., M. Sharples., & R. Sutherland, *Technology Enhanced Learning. Research Themes* (pp. 89-96). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_8).
- Smith, K., & Ulvik, M. (2015). An Emerging Understanding of Mentors' Knowledge Base. In H. Tillema., G. J. van der Westhuizen., & K. Smith, *Mentoring for Learning "Climbing the Mountain"* (pp. 299-312). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413–425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Stéger, C. (2014). Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, Vol. 49 (3), 332–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Symeonidis, V. (2018). Revisiting the European teacher education area: the transformation of teacher education policies and practices in Europe. *CEPS Journal*, 8, 13-34. <https://doi.org/10.25656/01:15995>
- Symeonidis, V. (2020). *Europeanisation in Teacher Education: A Comparative Case Study of Teacher Education Policies and Practices*. Routledge: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003013969>.
- Thompson, M., Ellis R., & Wildavsky, A. (1990). *Cultural Theory*. Westview Press.
- Thompson, M., Grendstad, G., & Selle, P. (1999). *Cultural Theory as Political Science*. Routledge
- Valenčič, M., & Vogrinc, J., Pavel, Z., & Marentič, B. (Eds.). (2011). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. University of Ljubljana. <https://doi.org/10.13140/2.1.4136.1282>
- Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (386), 33–39. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.005>
- Veiga, A., & Neave, G. (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms: How institutional actors re-construct the policy framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>

- Veiga, A., Magalhães, A., & Amaral, A. (2019). Disentangling policy convergence within the European Higher Education Area. *European Educational Research Journal*, 18(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1474904118804429>
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 33 (3), 663-684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>
- Verger, A. (2018). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Wach, K. (2016). Europeanisation: Its definition, research approaches and dimensions. In P. Stanek & K. Wach (Eds.), *Macro-, Meso- and Microeconomic Dimensions of Europeanisation* (pp. 15–31). PWN.
- Weidman, J. C., Jacob, W. J., & Casebeer, D. (2014). Conceptualizing teacher education in comparative and international context. *Annual review of comparative and international education 2014*, 25, 115-145. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025012>
- Williams, A., & Srnicek, N. (2017). Manifiesto por una Política Aceleracionista. En A. Avanesian., & M. Reiss (Comps.). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo* (pp. 33-48). Caja Negra
- Williamson, B. (2019). Startup Schools, Fast Policies, and Full-Stack Education Companies: Digitizing Education Reform in Silicon Valley. In Saltman, K. J., & Means, A. J. (Eds.), *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* (pp. 283-305). John Wiley & Sons.
- Yot, C., & Marcelo, C. (2022). Estrategias de Aprendizaje Formal y no Formal de Docentes para su Desarrollo Profesional: Diseño y Validación de un Instrumento. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (82). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>
- Zallo, R. (2016). *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder*. Gedisa
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44–70. <https://doi.org/10.1177/147490412111023339>
- Zgaga, P. (2008). Mobility and the European dimension in teacher education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 17–41). University of Umeå.