

LA CUALIFICACIÓN DE MAESTRO EN EUROPA: APORTACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS SUPRANACIONALES Y LOS MODELOS EUROPEOS

Gabriel Álvarez López

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La importancia del profesorado en la calidad de la enseñanza es una constante indiscutible en la literatura académica y científica internacional. En este sentido, cobra especial relevancia el estudio de cómo se forman y bajo qué métodos y criterios acreditan su entrada en la carrera docente los aspirantes a maestros, teniendo en cuenta que la puesta en marcha del EEES ha contribuido a la actualización y la mejora de los sistemas formativos y selectivos de los maestros en Europa. El objetivo de este artículo es contribuir, pues, al conocimiento del funcionamiento de estos sistemas a través del análisis de las recomendaciones que emanan de los organismos supranacionales y de los modelos empleados en algunos de los países europeos.

El texto finaliza examinando el caso español con el fin de estudiar en qué punto se encuentra en relación con el resto de países europeos y extraer algunas conclusiones que puedan ser útiles a los *policymakers* en las sucesivas reformas.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial - reclutamiento de docentes - selección de docentes - organismos internacionales - EEES.

ABSTRACT

The importance of teachers in the quality of teaching is an undeniable constant in academic and international scientific literature. In this sense, it becomes especially relevant to study how aspiring teachers are trained and under what methods and criteria their entry in to the teaching profession is credited. It is relevant to keep in mind that the implementation of the EHEA has contributed to the upgrading and improvement of training and selective systems of teachers in Europe. The aim of this article is to contribute the knowledge of how these systems function through the analysis of the recommendations emanating from supranational organizations and models used in some European countries.

Finally, the Spanish case is analyzed in relation to other European countries in order to draw some conclusions that may be useful to policymakers in successive reforms.

KEY WORDS

Initial training – teacher recruitment – teacher selection - international organizations - EHEA.

1. INTRODUCCIÓN

El constante cambio al que están sometidos los sistemas educativos se ha enfocado en los últimos años a la figura del profesorado. Este enfoque tiene sus raíces en la formación inicial pero también en el acceso a la función docente y a la formación permanente del mismo. Este artículo pretende contribuir al análisis, desde una perspectiva supranacional, de las propuestas que los organismos internacionales más importantes en materia educativa han impulsado sobre los sistemas educativos nacionales en la formación inicial y el acceso a la carrera docente. Por otro lado, ya desde una perspectiva comparada, se pretende analizar las diferentes prácticas de acceso a la carrera docente que existen en los países europeos. Asumir ambas perspectivas (supranacional y comparada) nos permite inferir el impacto que las propuestas de los organismos internacionales tienen sobre las políticas nacionales.

No son pocas las voces que centran la calidad de los sistemas educativos en la calidad de sus docentes. En este sentido cabe destacar la cita del Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) que dice que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007:19), o la llamada de atención que hacen Hargreaves y Shirley (2012) cuando afirman que “no hay cambio educativo sostenible que ignore al profesor”.

Fueron precisamente los organismos internacionales quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad. De esta forma, en el año 2004, la Unión Europea (en adelante, UE) a través de la red Eurydice publicó una serie de informes bajo el título “*La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*” que también supuso un hito en el estudio del profesorado a nivel supranacional. En este caso se centró en la educación secundaria inferior y su análisis excede las intenciones de este artículo. Sin embargo, resultaba necesario señalarlo por la relevancia que todavía hoy en día tiene.

Un año más tarde, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) publicó un informe denominado “*Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*” en el que trató el acceso a la docencia en la enseñanza pública. Se trataba del resultado de un proyecto desarrollado por 25 países en el que se manifestaban las principales preocupaciones y las tendencias políticas más comunes¹. Entre las preocupaciones más generalizadas estaban la atracción de futuros docentes, los modelos de acceso a la profesión docente y la capacidad para retenerlos dentro del sistema. Entre las orientaciones políticas más comunes estaban la importancia de la calidad por encima de la cantidad, la flexibilidad en el acceso a la función docente y la autonomía de los centros educativos para la contratación de su personal.

¹ El número 340 de la Revista de Educación dedicó un monográfico al análisis de éste y otros informes en relación al sistema educativo español.

Son estos sólo dos ejemplos de los que trataremos en profundidad en este trabajo. Quizás los más significativos y sobre los que más literatura podamos encontrar, pero no son los únicos que analizaremos.

Las páginas siguientes se estructuran en tres grandes ejes (marco supranacional, análisis comparado y el caso español) y cuatro epígrafes. En el primero de los ejes, que se corresponde con el primer epígrafe, se abordarán las tendencias de las que se hacen eco organismos internacionales como UNESCO, OCDE o UE en relación a estas políticas de formación del profesorado y acceso a la profesión docente; así como las conclusiones y las recomendaciones que plasman en sus informes. El segundo eje tiene dos grandes epígrafes: la formación inicial de los maestros y la selección y el acceso a la carrera docente. En el segundo epígrafe analizaremos las políticas de formación inicial de los maestros en distintos países de Europa, poniendo especial interés en los modelos de formación inicial, los contenidos de ésta y los métodos de selección para el acceso a la misma. Más tarde, en el tercer epígrafe de este documento, se analizan las políticas de selección en el acceso a la función docente de los maestros en Europa. En este caso el foco se pone en los métodos de selección en el acceso, los organismos responsables de esta selección y la relación y el estatus laboral de los maestros. El tercer eje se corresponde con el cuarto epígrafe del texto y se analiza el caso español en base a lo descrito en los epígrafes anteriores.

Una vez tengamos analizadas las recomendaciones que emanan de los organismos internacionales y las prácticas que llevan a cabo los países europeos, estaremos en condiciones de inferir algunas conclusiones que sirvan para entender cómo es el acceso a la carrera docente en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior y cuál es el papel de los organismos internacionales en las prácticas reales de los países. Además, se extraerán una serie de conclusiones más específicas del caso español.

Antes de comenzar, dadas las características de un texto con marcado carácter supranacional, es conveniente aclarar qué entendemos por “Maestros”. En España, entendemos por “maestros” a aquellos profesionales que impartirán docencia en la Educación Infantil (CINE 0) y en la Educación Primaria (CINE 1). Aun así, cuando nos centremos en el marco supranacional y en el análisis comparado, hablaremos de “profesorado” con carácter general, tal y como sugiere el Tesoro Europeo de los Sistemas Educativos (TESE)².

2. EL MARCO SUPRANACIONAL: UNESCO, OCDE Y UNIÓN EUROPEA

Las influencias que puedan ejercer los organismos internacionales en las políticas nacionales se expresan en forma de recomendaciones, directivas, informes, etc., a través de los cuales estas instituciones expresan sus opiniones y las conclusiones de sus investigaciones o reuniones en diferentes foros. En este caso, analizaremos el papel de la UNESCO (conjuntamente con la OIT), la OCDE y la Unión Europea. El orden responde estrictamente a la amplitud planetaria de los estados miembros que las forman y acogen.

²http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php

El marco supranacional es objeto de estudio de la Educación Supranacional tal y como está definida en dos artículos de Javier M. Valle (Valle, 2012a, 2013), fundamentales para la base epistemológica y metodológica de la disciplina.

2.1 La UNESCO: la Recomendación relativa al Personal Docente y su desarrollo tras casi 50 años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conjuntamente con la Organización Internacional del Trabajo, publicó en 1966 la *Recomendación relativa al Personal Docente* (OIT/UNESCO, 2008: 22 y siguientes) encaminada a promover una serie de medidas relacionadas con los maestros. Esta Recomendación fue adoptada el 5 de octubre de 1966 en una conferencia que se llevó a cabo en París, organizada conjuntamente con la OIT.

En esta Recomendación se detallan siete principios generales de los cuales nos interesa recuperar alguno de ellos. En el segundo principio general se propone reconocer que “el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (OIT/UNESCO, 2008: 24). El cuarto principio hace referencia a la conveniencia de que se considere a la enseñanza como “una profesión cuyos miembros prestan un servicio público” (OIT/UNESCO, 2008: 24).

La alusión a la formación inicial y a la selección en el acceso a la función docente no se queda en los principios generales sino que se especifica en dos apartados: “preparación para la profesión docente” y “contratación y carrera profesional”.

En el primero de estos apartados, son relevantes para este trabajo, el sub – apartado de “selección” y el de “programas de formación de personal docente”. Las recomendaciones enmarcadas en el primer sub – apartado se encaminan a las políticas de ingreso en la formación inicial de los docentes, y en este sentido se hace referencia a la “necesidad de haber terminado los estudios adecuados de segundo grado” y “una formación moral, intelectual y física así como de conocimientos y competencias específicos para ejercer eficazmente la profesión” (OIT/UNESCO, 2008: 27). También se recomienda que esta formación sea atractiva y que asegure un número suficiente de plazas. En las recomendaciones enmarcadas en el segundo sub – apartado, programas de formación de personal docente, se sugiere que el objetivo de dicha formación debería ser “desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la conciencia del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como con el ejemplo, al progreso social, cultural y económico” (OIT/UNESCO, 2008: 28). Además, recomienda que todo programa de formación de personal docente abarque: a) estudios generales, b) estudios de elementos de filosofía, psicología y sociología, así como del estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas, c) estudios relativos a la disciplina en la que el

futuro docente tiene intención de ejercer su carrera, y d) práctica de la docencia y de las actividades para escolares. Dentro de la formación inicial, UNESCO y OIT también proponen que ésta debería ser impartida “en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada” (OIT/UNESCO, 2008: 29).

En cuanto al segundo de los apartados de esta Recomendación a los que haremos referencia, la contratación y carrera profesional, resaltaremos el sub – apartado de “ingreso en la profesión docente” y el de “seguridad del empleo”. En el primero de ellos entre otras cosas se remarca la conveniencia del “establecimiento de un periodo de prueba al comenzar el ejercicio de la profesión (...) con una duración conocida de antemano y con unos requisitos exigidos de orden estrictamente profesional” que, en el caso de no superar “habría que comunicársele las razones de las quejas contra él formuladas y reconocerle el derecho a impugnarlas” (OIT/UNESCO, 2008: 32). En el segundo de ellos, referido a la seguridad en el empleo, UNESCO y OIT consideran que “la estabilidad profesional y la seguridad del empleo son indispensables tanto para el interés de la enseñanza como para el personal docente y deberían estar garantizadas incluso cuando se produzcan cambios en la Organización tanto del conjunto como de una parte del sistema escolar” (OIT/UNESCO, 2008: 33).

Con la responsabilidad de examinar los informes sobre la aplicación de la Recomendación presentados por los gobiernos, las organizaciones nacionales que representan al personal docente y sus empleadores, la OIT, la UNESCO y las organizaciones intergubernamentales o no gubernamentales pertinentes, se crea el Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART)³.

En el año 2006, el CEART celebró su novena reunión desde su creación y con motivo de los 40 años de la aprobación de la Recomendación Relativa a la Situación del Personal Docente, evaluó la situación actual del personal docente y la aplicación de las recomendaciones en los estados.

En lo relativo a la formación inicial del personal docente, el CEART hace un análisis (OIT/UNESCO, 2006) en el que pone de manifiesto su preocupación por el atractivo de la enseñanza como carrera profesional (aspecto que ha provocado una reducción de los niveles de acceso o el acceso de personas poco cualificadas), la formación actualizada y ajustada de los docentes a los nuevos requerimientos sociales (uso de las TIC) y la brecha entre la capacitación ofrecida a los docentes y la situación real de las escuelas, comunidades y el mundo del trabajo. En base a este análisis, se realizaron una serie de recomendaciones, del CEART hacia UNESCO y OIT, encaminadas a: 1) alentar a los estados a remitirse a las Recomendaciones; 2) examinar los planes de estudios para reconducirlos hacia una formación más reflexiva, innovadora y creativa; 3) prestar asistencia en la formación pedagógica; 4) elaborar marcos de competencia profesional; y 5) apoyar el establecimiento de redes comunitarias de docentes.

³ Más información: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/ceart/>

En el apartado de la contratación y la carrera profesional de los maestros, el CEART hace un análisis en el que pone de manifiesto su preocupación por la escasez de personal docente, motivado por la infravaloración de su trabajo y la bajada continuada del sueldo de los maestros. Además, esta escasez se suple con “políticas cortoplacistas” (OIT/UNESCO, 2006: 15) que no logran cambiar la tendencia negativa. Por ello, el Comité Mixto recomienda “vivamente” que los países “reexaminen sus políticas de financiación y contractuales relativas a la contratación del personal docente y perfeccionen la formación inicial a largo plazo”.

La última reunión celebrada hasta la fecha por el CEART, en el año 2012, puso de manifiesto (OIT/UNESCO, 2012) las complicaciones a las que se enfrenta el reconocimiento de la profesión docente en el mundo en un contexto de crisis económica que está incentivando una desprofesionalización de la enseñanza. El comité de expertos considera conveniente redefinir la docencia, la formación del profesorado y las condiciones laborales de los maestros.

Algunas de las problemáticas concretas identificadas en esta reunión no son comunes en los países europeos, puesto que ya contamos con un marco de acción estratégica y un desarrollo normativo tanto a nivel formativo como laboral mucho más avanzado que la mayoría de los Estados Miembros de UNESCO y OIT. Aun así, el CEART no hace distinciones y recomienda a estos dos organismos supranacionales que “elaboren un marco de principios fundamentales relativos a las competencias que necesitan adquirir los docentes del siglo XXI (...) y debe contener las siguientes dimensiones: asignaturas que se deben impartir, métodos pedagógicos y didácticos, aptitudes sociales e institucionales, trabajo colaborativo, consideración de los últimos avances de la tecnología digital, aptitud para la formación permanente, etc.” (OIT/UNESCO, 2012: 9). Por otro lado recomiendan que los Estados Miembros “proporcionen el apoyo adecuado a los docentes noveles, mediante la reducción de las horas de docencia, la puesta a disposición de tutores preparados y cuidadosamente seleccionados, y la posibilidad de acceder al aprendizaje colaborativo” (OIT/UNESCO, 2012: 10). Por último, es interesante rescatar el párrafo 91 de este informe donde, ya en el apartado de “conclusiones”, el CEART considera que “la profesionalización docente se verá reforzada y mejorada mediante la aplicación de normas más estrictas que reglamenten el acceso a la docencia” (OIT/UNESCO, 2012: 22).

En resumen, las recomendaciones que en materia de formación inicial y selección en el acceso a la profesión docente emanan de UNESCO y OIT permiten advertir la importancia que a nivel internacional tienen este tipo de procesos y la necesidad de que se recojan urgentemente en las políticas educativas de los Estados Miembros. Entienden necesario un impulso a la profesionalización docente y una formación inicial de mayor calidad para los maestros y maestras de los niveles obligatorios. Por otro lado, hemos comprobado como los avances en esta materia son lentos y se ven mermados por la actual crisis económica a la que tienen que hacer frente los países. Las Recomendaciones que hacen UNESCO y OIT en 1966 son en su mayoría de absoluta vigencia 50 años después, lo que nos invita a pensar que los avances en materia de profesorado son costosos tanto económica como políticamente.

2.2 La OCDE: la importancia de atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad.

En el año 2005 la OCDE publica un informe que es el resultado de una investigación realizada entre 2002 y 2004 a 25 países miembros (OCDE, 2005). Esta investigación tenía como objetivo analizar las principales tendencias y avances en la profesión docente; los factores más determinantes para atraer, desarrollar y retener a los buenos docentes; las opciones políticas y las prioridades que habría que establecer para una mejora sustancial en el futuro y una selección de buenas prácticas. El informe extrae una serie de preocupaciones y destaca algunas orientaciones políticas comunes. Entre las preocupaciones destacan las relativas al atractivo de la profesión docente, el desarrollo de los conocimientos y las habilidades del profesorado, los modelos de reclutamiento y selección de los maestros y la capacidad para retener a los mejores dentro del sistema. Entre las orientaciones políticas más comunes se destacaba el énfasis en la calidad sobre la cantidad, el desarrollo de perfiles docentes para adaptar la formación inicial a las necesidades de los estudiantes, la flexibilización de la formación y el acceso a la función docente, la transformación de la enseñanza en una profesión y la concesión de más responsabilidades en la gestión docente a los centros educativos. Además, este informe también puso el foco en la necesidad de tener una política integrada, global, holística, con el profesorado, sin la cual por muy buena formación inicial que reciban, su desarrollo profesional docente no será completo y seguirá resintiéndose la calidad de la docencia y por ende de la educación en general.

Con motivo de la IV Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, celebrada en marzo de este año en Nueva Zelanda, la OCDE publicó un informe en 2011 titulado "*Building a High-Quality Teaching Profession. Lesson from around the world*", en el que se recogen evidencias para ser tratadas en esta Cumbre. El informe se centra en cuatro temas: el reclutamiento y la formación inicial; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los docentes; la evaluación docente y los incentivos del profesorado; y la implicación del profesorado en las reformas educativas. El documento se cierra con unas conclusiones entre las que sobresale la importancia de disponer de docentes de alta calidad; para ello, la OCDE entiende que es necesaria la implementación de políticas integradas y mantenidas en el tiempo sobre la profesión docente. Entre ellas es especialmente relevante la que reclama lograr que la enseñanza sea una profesión atractiva y eficaz, y enfocar el desarrollo profesional como un proceso que abarca no sólo a los propios docentes sino al sistema educativo, haciendo énfasis en los modelos colaborativos de reforma.

Como puede verse la OCDE a través de estos informes y algún otro como los derivados de PISA o TALIS, se suma a la tendencia supranacional de centrar la atención en los profesores como elementos fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. La importancia de la formación inicial y de una selección rigurosa de los aspirantes a la función docente, son solo algunas de las caras de un prisma tan poliédrico que requiere de una atención integral y mantenida en el tiempo por parte de las políticas nacionales.

2.3 La Unión Europea: el marco estratégico ET 2020 y los maestros.

La clara y fundamentada existencia de una política educativa europea (Egido, 1996; Ponce, 2003; Valle, 2004; Paricio, 2005; Valle, 2010; Valle, 2012a; Valle y Manso, 2013) no impide que analicemos si la “serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados Miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí” (Valle, 2004) tienen también repercusión en el desarrollo normativo de los estados en cuanto a la formación inicial y al acceso a la carrera docente se refiere.

Desde que se refrendó en 2002, en Barcelona, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (Consejo de la Unión Europea, 2002)⁴ se estableció un marco sólido para la cooperación, basado en objetivos comunes, y encaminado a apoyar la mejora de los sistemas nacionales. Este marco sólido se actualizó en el año 2009 con la aprobación de un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020” (Consejo de la Unión Europea, 2009)⁵.

Algunos autores ya han tratado la temática de la formación inicial de los maestros en perspectiva europea (Vega, 2003; Tiana, 2011) sin embargo, la puesta en marcha de la Estrategia Europa 2020, y concretamente el marco estratégico de educación y formación “ET 2020”, nos obliga a analizarla de nuevo. En este sentido, encontramos una referencia fundamental y reciente en el capítulo de libro de Valle coordinado por Juan Carlos Torre (en Valle, 2012b: 411 y ss.) en el que el autor ya incorpora el Programa ET 2020, sobre el que asegura que “marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE para la presente década” (Valle, 2012b: 419).

En lo que ahora nos interesa, la estrategia 2020 se marcó como objetivo (objetivo nº 2) “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación”, y para ello se consideró necesario “garantizar una docencia de calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formación y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera” (Consejo de la Unión Europea, 2009: 4).

Con el fin de hacer efectivos los objetivos estratégicos, se dividió el decenio en ciclos, de tal manera que cada ciclo tendrá unas áreas prioritarias que atenderán. En el ciclo 2009 – 2011, dentro del objetivo número 2, una de las prioridades que se marcaron los estados fue “centrarse en la calidad de los enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera”.

En el año 2012 se hizo una revisión de la consecución del primer ciclo y se publicó el informe “Educación y Formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva” (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2012)⁶. Dentro del objetivo número 2 se marcaron nuevas prioridades. En lo que nos interesa ahora, el acento se puso en la importancia de “atraer y seleccionar a los mejores candidatos para la enseñanza”.

⁴ Publicado en el Diario Oficial C 142 el 14 de Junio de 2002.

⁵ Publicado en el Diario Oficial C 119 el 28 de Mayo de 2009.

⁶ publicado en el Diario Oficial C 70 el 8 de marzo de 2012.

Por lo tanto, a través de la ET 2020, marco referencial de las políticas europeas en la actualidad, podemos ver cómo tanto la formación inicial del profesorado como la selección del mismo a la hora de entrar en la carrera docente son una prioridad para la Unión Europea y los Estados Miembros. En este sentido, la red Eurydice de la Comisión Europea, en el año 2013 publicó un informe titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”, sobre el que centraremos nuestro análisis en el siguiente apartado, que recoge entre otros aspectos las políticas de los Estados Miembros de formación inicial y la selección de los maestros. Sirva este como ejemplo de la preocupación a nivel europeo sobre la temática y la importancia del papel de la UE en la coordinación entre estados y en la asesoría a los mismos.

3. LA SITUACIÓN DE LOS PAÍSES EUROPEOS EN PERSPECTIVA COMPARADA

A continuación se presenta el análisis de las dos dimensiones sobre las que se centra el estudio comparado: la formación inicial y la selección y el acceso a la carrera docente por parte de los maestros en Europa.

Para este análisis nos serviremos de las aportaciones metodológicas realizadas por Valle (2004; 2012a), Diestro (2011) y Manso (2012). Además, será objeto de especial atención en ambos epígrafes el estudio “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013).

3.1 La formación inicial del profesorado en Europa

El ya citado informe de la consultora McKinsey & Company identificó la calidad del profesorado como el factor que mejor explica los resultados obtenidos por los estudiantes. El informe también resuelve que los países que mejores rendimientos alcanzan coinciden en tres aspectos: consiguen atraer a la docencia a los mejores estudiantes, forman buenos docentes y se aseguran una enseñanza de calidad.

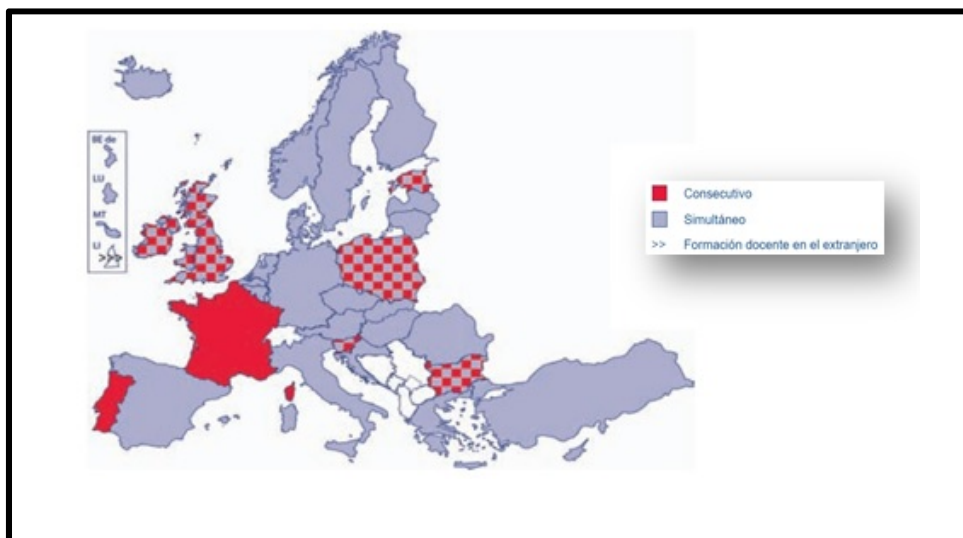
Como veremos a continuación al analizar el último informe de Eurydice a este respecto, el informe McKinsey también certificó que para seleccionar a los mejores estudiantes era decisivo que la selección se realizara con carácter previo a la formación inicial. Esto, a juicio de Tiana (2013) ofrece dos ventajas importantes: aumenta el estatus de los estudios de profesorado y optimiza los recursos disponibles. Veremos cómo son minoría los países europeos que desarrollan este modelo de selección en el acceso a la formación inicial, a pesar de las conclusiones de informes internacionales tan relevantes.

En el año 2013, la Comisión Europea a través de la red Eurydice publicó un informe titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013). Centraremos el análisis en su primer capítulo dedicado a la formación inicial del profesorado.

3.1.1 Modelos de formación inicial del profesorado

En la formación inicial del profesorado se pueden diferenciar dos grandes modelos: el modelo consecutivo (la formación propiamente orientada a la docencia viene precedida por una formación general) y el modelo simultáneo (ambos componentes se desarrollan al mismo tiempo en el proceso formativo). Según este informe, encontramos tres grandes grupos de países dependiendo del modelo por el que opten: países donde sólo existe el modelo consecutivo (Francia y Portugal), países donde es posible optar por un modelo u otro (Irlanda, Reino Unido, Eslovenia, Polonia, Estonia y Bulgaria) y países donde sólo existe el modelo simultáneo (España, Alemania, Italia, o países nórdicos, entre otros).

Figura 1 Modelos de formación inicial del profesorado en Europa



Fuente: Eurydice (2013:24)

Podemos encontrar un cuarto grupo de países que han introducido recientemente en sus sistemas vías alternativas para obtener un título de docente. Son casos puntuales y muy excepcionales que suelen darse para cubrir periodos de escasez de maestros en algunos puestos concretos como las lenguas extranjeras (Polonia), la educación infantil (Suecia), o algunos sectores de la educación secundaria (Luxemburgo). Suelen consistir en cursos formativos de corta duración (Países Bajos) o reconocimiento de experiencia laboral (Suecia o Reino Unido).

3.1.2 Métodos específicos de selección para la admisión a la formación inicial

Uno de los puntos que mayor interés suscita de la formación inicial del profesorado de Primaria, dada la repercusión que ha tenido en los informes anteriormente citados, es el que se refiere a los métodos de selección para la admisión en la formación inicial.

En todos los países esta admisión está sujeta a condiciones que se pueden diferenciar en tres grandes grupos: certificados, pruebas y entrevistas. Según Eurydice (2013), “en los países europeos el principal prerrequisito es

poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior; en cerca de la mitad de los países, se tiene en cuenta el rendimiento en la educación secundaria superior; y en bastantes países también se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior” (Eurydice, 2013: 31). Continúa el informe diciendo que “tan sólo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista sobre sus motivaciones para ser maestros” (Eurydice, 2013: 32).

Estos métodos de selección específica suele dejarse en manos de las Universidades, salvo en los casos de Italia, Lituania y Escocia que es la administración educativa la que determina el método de selección. Este es un buen ejemplo para observar claramente la influencia que informes como el de la consultora McKinsey o la OCDE tienen sobre las políticas educativas de los países. Sería interesante analizar, aunque se excede de las intenciones de este trabajo, si los países que tienen estos métodos específicos de selección para la formación inicial del profesorado los incorporaron antes o después de la publicación de estos informes.

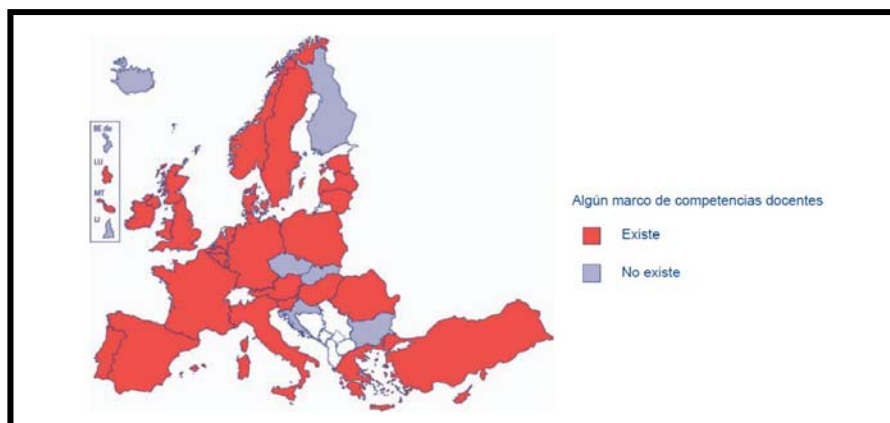
3.1.3 Nivel de detalle de los marcos competenciales docentes

Los marcos competenciales docentes son definidos como “la enumeración de lo que un docente debe saber o ser capaz de hacer” (Eurydice, 2013), es decir, el conjunto de competencias que debe tener un docente al terminar su formación inicial.

A este respecto, las diferencias entre países son sustanciales, aunque parten de algunas bases comunes. La mayoría de los marcos de competencias incluyen los siguientes ámbitos: conocimientos pedagógicos y específicos de la materia; competencias evaluativas; trabajo en equipo; habilidades sociales e interpersonales; sensibilidad hacia la diversidad; competencias investigadoras; y, habilidades organizativas y de liderazgo.

En cuanto a la profundidad del contenido, nos encontramos con marcos muy genéricos (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Italia o Lituania) y marcos más detallados (España, Irlanda y Reino Unido). Además, algunos países aprovechan estos marcos competenciales para incluir otro tipo de documentos, como por ejemplo el caso de Irlanda (que introduce códigos de conducta) o el caso de Bélgica (que diferencia las competencias de los noveles y los maestros experimentados).

Figura 2 Países con marcos de competencias docentes en Europa



Fuente: Eurydice (2013:37)

A pesar de la recomendación que hicieron el Parlamento Europeo y la Comisión relativa a la creación del *Marco Europeo de Cualificaciones* (Parlamento Europeo y Comisión Europea, 2008)⁷, los marcos competenciales son una política relativamente novedosa en el seno de la Unión. Así, nos encontramos con países que han incorporado estas dinámicas recientemente (Noruega y Polonia) y otros que tienen una tradición relativamente larga de estándares de la profesión docente (Países Bajos y Reino Unido). Aún quedan países que no han desarrollado estos marcos, como por ejemplo Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia o República Checa.

3.1.4 La capacitación profesional, investigadora y práctica de los maestros

En cuanto al nivel de formación y capacitación profesional de los maestros, ésta suele ser de nivel de grado y reciben una proporción de capacitación profesional relativamente elevada.

El requisito mínimo que con más frecuencia se exige a los profesores de Primaria es el título de Grado. En los países donde existe titulación nivel de Máster (Francia, Italia o Finlandia) la duración suele ser de entre 4 y 5 años. Según este informe, España es el país que más porcentaje de tiempo dedicado a capacitación profesional tiene con un 87,5% de los créditos ECTS del Grado. Se entiende por capacitación profesional “las competencias tanto teóricas como prácticas necesarias para la docencia, incluyendo cursos de psicología, teoría de la educación, metodología didáctica y prácticas en el aula” (Eurydice, 2013: 27).

En todos los países, la formación práctica en un entorno real de trabajo es un componente obligatorio de la capacitación profesional. Este tipo de puesto en un centro no suele estar remunerado y suele estar bajo la supervisión de un tutor (generalmente un maestro del centro). La duración mínima que se recomienda para estas prácticas oscila mucho entre los diferentes países, desde las 20 horas de Croacia a las 1.065 horas de Reino Unido. A este respecto podemos diferenciar 4 grandes grupos de países en función de la duración mínima de la formación práctica: países donde las universidades tienen total autonomía para establecerla (Bélgica, Francia,

⁷ Publicada en el Diario Oficial C 111 el 6 de Mayo de 2008.

Países Bajos, Portugal, Finlandia o Suecia), países con periodos de prácticas inferiores a 500 horas (Dinamarca, Alemania, Estonia, Hungría, Austria, Escocia o Croacia), países con periodos de prácticas de entre 500 y 750 horas (Italia, Chipre, Letonia o Noruega) y países con periodos superiores a 750 horas (España, Lituania, Luxemburgo y Reino Unido – a excepción de Escocia –). España tiene un periodo de prácticas de 950 horas, sólo superado por Reino Unido, aunque puede sufrir cambios dependiendo de la Universidad que imparta el Grado.

Junto a la formación práctica, también resulta interesante analizar la formación en investigación educativa. Según la Comisión Europea (2007) “la adquisición de conocimientos y competencias sobre investigación educativa se ha señalado como un elemento importante de la formación del profesorado, que debe ayudar a los profesores a incorporar los resultados tanto de la investigación académica como de la investigación en el aula a su docencia”. En la mayoría de países es el nivel central de la Administración desde donde les llegan directrices a las universidades para que incorporen conocimientos y competencias relacionadas con la investigación educativa tanto a nivel de Grado como de Máster (formación en métodos de investigación y trabajos prácticos de investigación). Esta formación en conocimientos y práctica sobre investigación educativa se diferencia en cuatro modalidades (Eurydice, 2013):

- a. Formación teórica sobre metodología de investigación educativa
- b. Trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias
- c. Capacidad para utilizar la investigación educativa en la práctica docente contemplada entre las competencias finales
- d. Trabajo práctico de investigación educativa a realizar durante los estudios

Sólo en seis países, entre los que se encuentra España, las directrices a nivel central de la administración abarcan las cuatro modalidades. Países como Alemania y Países Bajos, no se ha promulgado ningún tipo de orientación para quienes imparten los programas de formación inicial del profesorado. Los países nórdicos (Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca) tienen la modalidad “a” (excepto Dinamarca), “b” y “c” (excepto Finlandia). Sólo Dinamarca incorpora la modalidad “d” a la formación inicial de sus docentes en Primaria.

En definitiva, la formación inicial de los maestros en los países europeos, a pesar de su gran variabilidad y haciendo un ejercicio de síntesis, podríamos concluir que se trata de una formación universitaria de 4 años a la que se accede a través de la certificación de los estudios secundarios superiores, con un modelo predominantemente simultáneo y con una capacitación competencial profesional, práctica e investigadora elevada.

3.2 La selección del profesorado y el acceso a la función docente

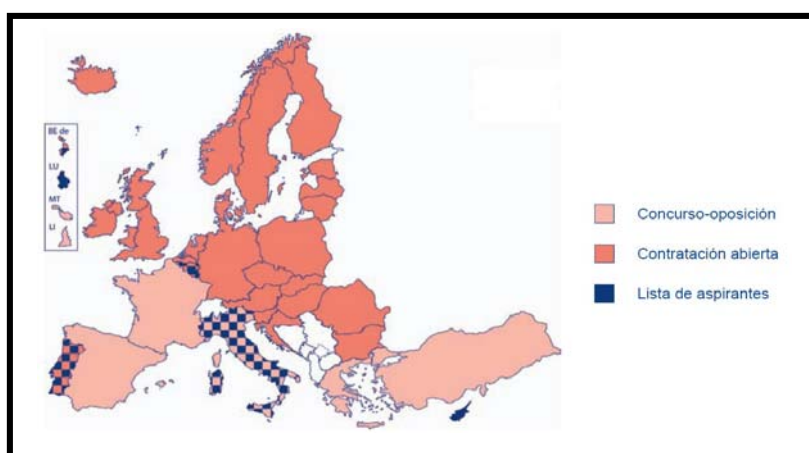
La otra vertiente sobre la que queremos profundizar en este análisis es el acceso a la carrera docente, entendida como el proceso de selección al que debe enfrentarse un maestro para acceder a una plaza vacante en un centro educativo de titularidad tanto pública como privada.

Para ello nos serviremos de nuevo del informe que Eurydice publicó en el año 2013 titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”, ahora centrándonos en el segundo capítulo dedicado a la selección del profesorado y el acceso a la función docente.

3.2.1 Métodos de selección del profesorado y acceso a la función docente

Como acabamos de ver en el apartado anterior, existe un número de países que realizan una selección previa a la formación inicial, por lo tanto, estamos ante países en los que la carrera docente se inicia en el mismo momento de la entrada en la formación inicial (Egido, 2010). Pero centremos este análisis en la selección que se realiza una vez concluida la formación inicial. Dos estudios de la red Eurydice de la Comisión Europea (2002, 2013) coinciden en señalar la permanencia de tres grandes modelos de procedimientos para el acceso a la función docente en Europa: concurso – oposición, lista de aspirantes y contratación abierta. Por concurso – oposición estos informes entienden que estamos hablando de “concursos públicos organizados a nivel central”; el sistema de lista de aspirantes consiste en que “las solicitudes de empleo como profesor se realizan enviando el nombre y la titulación de los aspirantes a una administración de nivel intermedio o de rango superior (sin tener en cuenta la contratación de profesores sustitutos)” y, por último, la “contratación abierta” hace referencia a un “procedimiento de contratación donde la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada, normalmente suele recaer sobre los centros educativos junto con la administración local” (Eurydice, 2013: 49). Según el informe de 2013 de Eurydice, la gran mayoría de los países europeos funciona con un sistema de contratación abierta.

Figura 3 Métodos de selección y acceso a la función docente en Europa



Fuente: Eurydice (2013: 49)

Como podemos en la figura 3, en una minoría de países, principalmente del sur de Europa, se organizan concursos competitivos. Uno de los ejemplos paradigmáticos de este modelo es el de España, donde el acceso al cuerpo de maestros está determinado por una prueba competitiva, un concurso –

oposición que consta de tres fases: 1) examen de conocimientos específicos, aptitud pedagógica y dominio de las técnicas didácticas, 2) evaluación de los méritos (formación y experiencia docente previa) y 3) período de prueba en un centro docente.

No todos los países se pueden situar de manera excluyente en uno de estos tres modelos. Tal es el caso de Italia (donde además de las oposiciones existen listas de candidatos), Portugal (donde se hace contratación abierta una vez que se ha agotado la lista de candidatos o cuando en ella no se encuentra el perfil requerido) o Bélgica (donde el uso de listas de aspirantes se utiliza en los centros dependientes del gobierno y la contratación abierta en los centros privados concertados).

En un análisis realizado por Egido (2010) del informe de 2002 de Eurydice sobre el perfil del profesorado en Europa, la autora establece una relación directa entre el modelo de selección del profesorado y el grado de descentralización de los sistemas educativos. Nos dice Egido que “los países de tradición más centralista optan por los dos primeros sistemas, la oposición o la lista de candidatos, mientras los más descentralizados utilizan el sistema de acceso libre” (Egido, 2010:52). A grandes rasgos esta tendencia se mantiene diez años después.

3.2.2 Niveles / organismos responsables de la contratación de los maestros

En cuanto al perfil del empleador, del responsable de la contratación de los docentes, nos encontramos con un equilibrio entre niveles de la administración (central, regional, local y de centro) y relación de países.

Tabla 1

Centro educativo	Municipio / administración educativa local	Administración central / de rango superior (länder y CCAA)
Bulgaria Croacia Eslovaquia Eslovenia Estonia Irlanda Letonia Lituania Polonia República Checa	Dinamarca Escocia Finlandia Hungría Islandia Noruega Países Bajos	Alemania Austria España Francia Grecia Liechtenstein Luxemburgo Malta Portugal Rumania Turquía

Fuente: elaboración propia a partir del informe “*Cifras clave del profesorado y la dirección de centros en Europa*” (Eurydice, 2013)

Los casos de Reino Unido (excepto Escocia), Suecia, Bélgica e Italia son especiales puesto que la responsabilidad de la contratación del profesorado varía en función de la categoría de cada centro. En Bélgica los profesores que trabajan en centros públicos puede ser contratados por sus Comunidades o por los municipios o provincias, y los profesores que trabajan en centros privados concertados son contratados por la autoridad competente. En el caso de Italia, los docentes con contrato indefinido son contratados por el Ministerio de Educación, y los maestros con contrato temporal son seleccionados de una lista regional y es el centro directamente quien les hace el contrato. Suecia es un caso en el que el empleador formal es el organismo responsable del centro (si el centro es municipal el responsable es la administración municipal y si el centro es independiente el responsable es la organización o el propietario de dicho centro). Por último, en Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el empleador es diferente en función del estatus jurídico del centro; en Inglaterra y Gales el contrato de trabajo es con la administración local o con el órgano de dirección del centro; en Irlanda del Norte el empleador es el consejo de dirección de los centros.

3.2.3 Existencia de períodos de prueba y duración de los mismos

Antes de entrar de manera definitiva en la carrera docente, en la mayoría de los países europeos los maestros deben superar un período de prueba, salvo las excepciones de Bélgica, Lituania, Rumanía y Turquía. Este periodo de prueba se entiende como un nombramiento temporal en un puesto de trabajo similar al que se obtendrá una vez alcanzada la plaza de maestro o maestra. Este periodo suele estar sujeto a una evaluación final y su superación suele conducir a un empleo permanente.

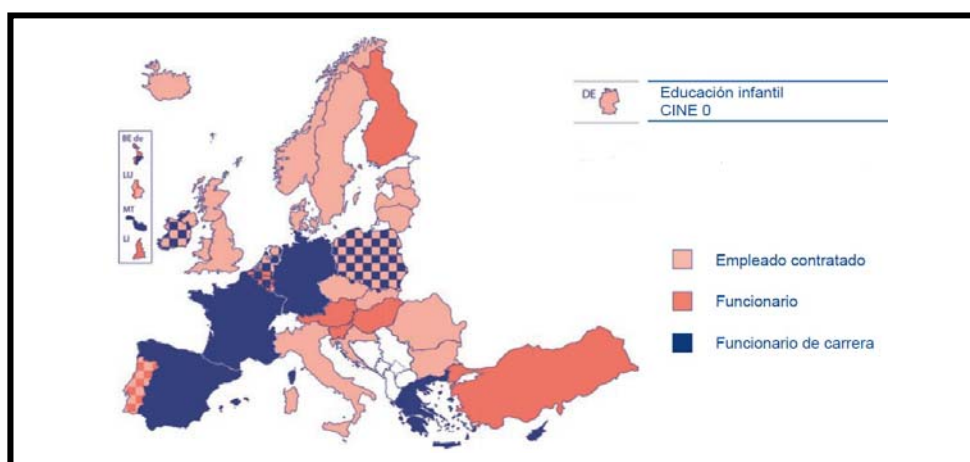
El estatus laboral que tendrán una vez superen este período no es relevante para la existencia o no del mismo, es decir, “este periodo de prueba (...) es independiente de si son funcionarios o contratados” (Eurydice, 2013:53), aunque sí que se encuentran diferencias en la duración del mismo. Por un lado, en los países donde los maestros son personal laboral el periodo de prueba viene establecido en el contrato de acuerdo con un modelo laboral estándar. Por otro lado, en los países donde se contrata a los maestros como funcionarios el periodo de prueba suele ser más largo. Si existe periodo de inducción, éste suele coincidir con el periodo de prueba, como en el caso de Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal o Reino Unido.

3.2.4 Relación y estatus laboral de los maestros

Una vez hemos analizado el sistema de selección, el perfil del empleador y la duración del periodo de prueba, es interesante pararnos brevemente en la relación laboral de los maestros. El estatus laboral de los docentes, nos dice Eurydice (2013), se puede encuadrar en dos categorías: personal laboral o funcionario público (y dentro de esta categoría nos encontramos también con los funcionarios de carrera). La figura más generalizada en Europa es la de personal laboral. Los maestros en este caso

establecen un contrato sujeto a la legislación laboral general y son la administración local o el centro educativo quienes les contratan, con o sin convenios a escala central que regulen los salarios y las condiciones laborales.

Figura 4 Estatus laboral de los maestros en Europa



Fuente: Eurydice (2013: 52)

El estatus de funcionario lo entiende el informe como el de un “profesor contratado por las administraciones públicas sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público y privado” (Eurydice, 2013:52). Mientras que el estatus de funcionario de carrera “hace referencia a los docentes nombrados de por vida por la administración central o regional correspondiente, allí donde ésta es la administración educativa de rango superior. El concepto de nombramiento de por vida es de la máxima importancia, puesto que significa que los docentes únicamente pueden perder su trabajo por circunstancias realmente excepcionales” (Eurydice, 2013:53).

En definitiva, si tuviéramos que describir el modelo más generalizado de sistema de selección y acceso a la función docente en Europa estaríamos hablando de un modelo de contratación abierta dirigido desde las administraciones centrales (entendidas como las de mayor rango competencial), con un periodo de prueba excluyente y que finalizaría con el estatus de personal laboral.

4. CASO ESPAÑOL: ¿EN QUÉ PUNTO NOS ENCONTRAMOS?

4.1 La formación inicial del profesorado en España

La aprobación de la LOE de 2006 supuso el comienzo formal del proceso de cambio de la formación inicial del profesorado. En su Título III se sentaron las bases de la nueva regulación al equiparar los títulos de Maestro de educación infantil y de educación primaria con los nuevos títulos universitarios de Grado. Y en el artículo 100.2 (Título III, Capítulo III) se estableció la exigencia de poseer dichas titulaciones para poder ejercer la docencia, lo cual permitió considerarla como una profesión regulada, lo que autorizaba al Gobierno a establecer algunas condiciones para la aprobación de los títulos orientados a la formación de dichos profesionales. Este paso se da auspiciado por algunos documentos previos que ya proponían esta consideración de la profesión docente (MEC, 2004; ANECA, 2004).

El fundamento legal de la nueva regulación, además de lo establecido en la LOE, se encuentra en el Real Decreto 1393/2007⁸, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el Real Decreto 861/2010⁹ que lo modifica y toda la serie de resoluciones de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, acuerdos del Consejo de Ministros, y órdenes del MECD, que emanan de estos reales decretos.

Estos documentos constituyen la base en que se deben apoyar las universidades para elaborar sus propuestas de títulos orientados a la formación inicial del profesorado.

Para Tiana (2013) existen cinco rasgos distintivos:

- Su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior
- La combinación de un modelo simultáneo para los maestros y otro consecutivo para los profesores de educación secundaria.
- El grado de notable apertura de la regulación general.
- La importancia concedida a la formación práctica.
- Carácter generalista de los títulos.

Podemos acotar los principales cambios que ha sufrido el modelo de formación inicial del profesorado en España en base a las siguientes claves (Valle, 2012b: 437 - 438): prolongación de la formación inicial de maestros en un año, alcanzando un total de 240 créditos ECTS y una duración de 4 años; adecuación de las titulaciones a los niveles de enseñanza en donde se ejercerá la profesión; diseño curricular con un claro enfoque basado en el paradigma de las competencias; balance entre la formación de fundamentación pedagógica y la de contenido didáctico – disciplinar; metodologías cooperativas centradas en el aprendizaje del alumno; e incremento de las horas dedicadas a la formación de carácter práctico.

En la valoración crítica que hace Tiana de la implantación de este modelo de formación inicial del profesorado, encuentra dos grandes categorías de problemas: limitaciones derivadas del propio modelo y de su implantación, y limitaciones derivadas de haber reformado solo un componente de la profesión

⁸<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

⁹<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

docente (Tiana, 2013:53). Ambas responden a lo que el propio autor califica como una “reforma incompleta”, y deben ser entendidas como oportunidades de cambio y mejora en las sucesivas reformas y actualizaciones de estos perfiles profesionales.

4.2 La selección y acceso al Cuerpo de Maestros en España

El acceso a la profesión docente en España se realiza a través de una oposición, como ya vimos en el epígrafe anterior cuando analizamos los modelos europeos. De acuerdo con la normativa vigente (RD 276/2007¹⁰ y RD 48/2010¹¹), el proceso de selección se organiza en dos fases: fase de oposición y fase de concurso. La fase de oposición consta de un ejercicio en el que se deben demostrar los conocimientos específicos para impartir docencia y otro ejercicio en el que se debe presentar una programación y exponer una unidad didáctica de esa programación. La fase de concurso es posterior y en ella se valora la formación académica, la experiencia docente y otros méritos que presente cada candidato o candidata.

Una vez superada la fase de concurso – oposición, los futuros maestros deben realizar un periodo de prácticas, que también se encuentra dentro del proceso selectivo.

Si los futuros maestros superan tanto la fase de selección como el periodo de prueba, pasan a formar parte del funcionario público de carrera y obtienen un puesto de trabajo vitalicio.

En España existe otra forma de acceder a la docencia en la enseñanza pública, y es a través de los contratos de interinidad. Esta modalidad está pensada para cubrir bajas temporales o cubrir plazas vacantes, es decir, es una modalidad residual y siempre supeditada al concurso – oposición. Sin embargo, en la práctica y dada la coyuntura actual de crisis económica, esta modalidad está cobrando especial relevancia, siendo ya una media del 15% de las plantillas y llegando incluso en algunas Comunidades Autónomas a significar el 35% de sus maestros y maestras (STES-i, 2014).

La enseñanza privada lleva otro régimen de contratación. Por un lado, encontramos el caso de la enseñanza privada sin régimen de concertados, donde la selección recae en el titular del centro. Por otro lado, en el caso de la enseñanza privada – concertada, la selección recaerá en una comisión de selección designada por el consejo escolar; previamente se han tenido que publicar las plazas y los criterios de selección deben ser públicos y están basados en los principios de mérito y capacidad.

Por lo tanto estamos ante un sistema de selección y acceso que, en palabras de la OCDE (2003), es adecuado, pero susceptible de algunas mejoras. Estas mejoras deberían ir encaminadas, a juicio de la OCDE, hacia una revisión de los temarios (centrándolos en las competencias docentes para resolver problemas pedagógicos concretos y reduciendo el número), la existencia de criterios e indicadores claros y explícitos para la corrección de los exámenes y un endurecimiento de la evaluación del periodo de prácticas (que

¹⁰ <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>

¹¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2010/02/06/pdfs/BOE-A-2010-1918.pdf>

se deje de ver como un mero trámite en el centro). Estas recomendaciones de la OCDE no se tuvieron en cuenta en la reforma actual, y por lo tanto son de absoluta vigencia.

No sólo ha sido la OCDE quien ha vertido críticas sobre el modelo español. La literatura académica y científica también ha dedicado su espacio a esta tarea. Tal es el caso del artículo de María del Mar Requena (Requena, 2006) en el que la autora concluye que el sistema de concurso – oposición que está vigente en España ha sido objeto de muy pocos cambios sustanciales en el tiempo y apenas ha tenido en cuenta la formación ética y relacional ni en la formación inicial ni en el acceso a la carrera docente.

También es interesante destacar el trabajo de Javier Sánchez Piquero (Sánchez, 2011) desde una perspectiva jurídica. En él, el autor critica, con sobrada base normativa, la validación de “sistemas excepcionales de acceso, con evidente merma de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad” (Sánchez, 2011:28).

Por último, quisiéramos hacernos eco de la valoración que hace Inmaculada Egido (Egido, 2010) en un artículo ya citado en este trabajo, en el que pide reflexionar a favor de un concurso – oposición con mayor peso de las competencias didáctico – pedagógicas y “centrado en las exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado” (Egido, 2010:61); también pide una reformulación del periodo de prácticas; que en la adjudicación de las plazas vacantes se tuvieran en cuenta las necesidades y los proyectos educativos de los centros; y que se salvaguarden los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección de los docentes en los centros privados.

A continuación, veremos qué opinan los maestros españoles a este respecto.

4.3 Las opiniones de los docentes: la voz del profesorado

En un estudio dirigido por Javier Valle y Jesús Manso (Valle y Manso, 2014) y auspiciado por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, se encuestó a más de seiscientos docentes de todas las etapas educativas, salvo Educación Infantil. Este estudio está centrado en dos aspectos: el acceso a la función docente y el periodo de inducción en el puesto de trabajo.

En el apartado referido al acceso a la profesión docente, el estudio se concreta en 5 preguntas en torno a cuatro aspectos valorativos (Valle y Manso, 2014:27): el actual sistema de acceso a la profesión; la opción de dotar de mayor autonomía a los centros públicos para la contratación; la posibilidad de establecer criterios comunes sobre selección y acceso en centros públicos y privados – concertados, y la importancia de la formación didáctico – pedagógica en la selección.

En cuanto a la inserción del profesorado en los centros, el estudio se centra en otras 5 preguntas en torno a cinco aspectos valorativos (Valle y Manso, 2014:34): los primeros años de experiencia y su relación con la adquisición de identidad, socialización o competencias; la conexión entre la formación inicial y a inserción laboral; la necesidad o no de modificar el sistema

de inserción docente; la existencia o no de un programa específico para que los docentes noveles mejoren su práctica docente; y la especificación de qué elementos incluirían en este programa. Entre los resultados que presenta el estudio cabdestacamos los siguientes:

- cerca del 70% de los encuestados creen necesaria una reforma del actual sistema de concurso – oposición
- esta reforma debería tener los mismos criterios para los centros públicos que para los privados – concertados, y entre esos criterios se debería dar mayor peso a la formación didáctico – pedagógica
- mayor autonomía de los centros en la contratación de personal docente.
- Reforma del modelo de inducción orientada hacia el estilo de MIR (Médico Interno Residente) que realizan los médicos.

Este estudio, centrándose en la opinión de los docentes, pone de manifiesto la necesidad de un cambio en el sistema de selección y acceso a la función pública docente en España. Así, se suma a todos los informes anteriormente citados así como a las opiniones de algunos expertos que ya alertan de la urgencia de un cambio en este sentido. Sin olvidar que tal reforma debe diseñarse e implementarse desde una perspectiva ecléctica y holística que no deje fuera ninguna dimensión que pueda afectar al profesorado y a su desarrollo profesional docente.

5. CONCLUSIONES

Una vez expuesto el marco supranacional, y analizadas desde la perspectiva comparada las prácticas de los países europeos, se dan las condiciones para extraer algunas conclusiones derivadas de la inferencia relacional entre ambos campos. Antes de adentrarnos en las conclusiones, me parece oportuno señalar que la posible asunción, por parte de los estados, de principios rectores o propuestas que emanen de organismos supranacionales tendrá carácter generalista y pocas veces carácter recetario, dada la escasa maniobrabilidad que éstos tienen.

En primer lugar, el marco supranacional nos ha permitido observar cómo los Organismos Internacionales estudiados ponen el énfasis en la necesidad de ofrecer una formación inicial del profesorado de calidad, atractiva y que responda a las necesidades sociales. Los tres organismos también coinciden en la conveniencia de establecer marcos competenciales claros que permitan una formación inicial ajustada a los diferentes perfiles profesionales. La UE llega un poco más allá y recomienda uniformidad en la formación en tanto en cuanto permita el reconocimiento de títulos y la movilidad entre los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior. Donde los organismos se muestran menos explícitos es en la selección y el acceso a la carrera docente. En la revisión realizada no hemos encontrado recomendaciones concretas, sino meras intencionalidades generalistas, proponiendo sistemas de calidad, rigurosos y exigentes con los aspirantes.

En una visión más amplia del tema, volvemos a encontrar coincidencias entre las tendencias internacionales en la necesidad de reconocer al maestro tanto profesional como socialmente. Es necesario hacer atractiva su profesión para así atraer a los mejores estudiantes y poder seleccionar a los mejores

candidatos que, a largo plazo, pueda significar un aumento de la calidad de la educación. A este proceso la OCDE propone la flexibilización de la formación y el acceso y UNESCO el apoyo a los docentes noveles y la estabilidad y seguridad profesional.

En segundo lugar, en el estudio comparado, la formación inicial de los maestros en los países europeos, a pesar de su gran variabilidad y haciendo un ejercicio de síntesis, podríamos concluir que se trata de una formación universitaria de 4 años a la que se accede a través de la certificación de los estudios secundarios superiores, con un modelo predominantemente simultáneo y con una capacitación competencial profesional, práctica e investigadora elevada. Y en cuanto al modelo más generalizado de sistema de selección y acceso a la función docente en Europa, estaríamos hablando de un modelo de contratación abierta dirigido desde las administraciones con mayor rango competencial, con un periodo de prueba excluyente y que finalizaría con el estatus de personal laboral.

En tercer lugar, en el caso español encontramos un modelo de formación inicial de calidad en el que presumiblemente haga falta introducir algún sistema de acceso a la formación inicial. El sistema de acceso a la profesión docente es susceptible de más mejoras. Se trata de un sistema prácticamente inmóvil en el tiempo, que de manera indirecta colabora en la precariedad laboral de los aspirantes (contratos de interinidad), dificultando mucho el acceso a docentes jóvenes, y con un periodo de inducción claramente mejorable. En este sentido, sería conveniente tener en cuenta las aportaciones de los expertos y promover un sistema más justo (que atienda a los principios de igualdad, mérito y capacidad), con más peso de las competencias didáctico – pedagógicas y con una fase de inducción que recoja las propuestas del “MIR educativo”.

Como hemos podido observar a lo largo de este artículo, estamos ante un ejemplo de *soft-power* (Nye, 1991) ejercido por organismos internacionales. Así, la relación que pueda haber entre lo propuesto y lo implementado, en materia educativa, suele ser una relación inferida, fruto de recomendaciones sin carácter sancionador. Serán los países quienes las asuman, algunas veces por *soft-power* y otras veces porque se han visto buenos resultados allí donde se han implementado. No era objeto de este trabajo analizar minuciosamente qué aspectos concretos de las recomendaciones han empapado en la legislación nacional de los estados, sino ver si existe una relación plausible entre lo que unos recomiendan y lo que otros desarrollan. Así pues, podemos concluir que existe dicha relación y que la preocupación que han sabido recoger los organismos internacionales de la literatura académica y científica por el profesorado, ha ido calando en las prácticas nacionales y siguen siendo voces autorizadas en materia educativa.

En definitiva, a través de la mirada supranacional y comparada que hemos asumido en este artículo, y en la misma dirección que algunos expertos (Esteve, 2009; Valle, 2012b; Tiana, 2013), considero necesario el desarrollo de políticas que se dirijan a la profesión docente en su conjunto, que se orienten a atraer y retener profesores, que tengan presente el paradigma del Aprendizaje Permanente (García y Egido, 2006), que trabajen desde las competencias clave y que formen al maestro como un “gestor de experiencias de aprendizaje” (Valle, 2012b).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004): *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio* (Madrid, ANECA)
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school system come out on top* (McKinsey & Company).
- Comisión Europea (2007): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado.* (Bruselas).
- Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza "STES-intersindical" (2014): *Pérdida de empleo, precariedad e inestabilidad. El empleo docente en las enseñanzas escolares durante la crisis.* (Madrid, STES-i).
- Consejo de la Unión Europea (2002): *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa "Educación y Formación 2010"* (Bruselas).
- Consejo de la Unión Europea (2009): *marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación "Educación y Formación 2020"* (Bruselas).
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2012): *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva.* (Bruselas)
- Diestro, A. (2011): *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional.* Tesis doctoral (Universidad Pontificia de Salamanca).
- Egido, I. (1996): La política educativa de la Unión Europea. Principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 2, pp. 11 – 17.
- Egido, I. (2010): El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, pp. 47 – 67.
- Esteve, 2009: Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En Puelles, M. (coord.) (2009): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro.* (Madrid), pp. 139 – 162.
- Eurydice (2002 - 2004): *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informes I, II y III.* (Madrid, Secretaria General Técnica, CIDE, MEC)
- Eurydice (2013): *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa.* (Madrid, Secretaría General Técnica, CNIIE, MECD)
- García Garrido, J.L. y Egido, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente.* (Ediciones EUNSA, Pamplona)

- Hargreaves y Shirley (2012): *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. (Madrid, Octaedro).
- Manso, J. (2012): La formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE. Tesis doctoral. (Universidad Autónoma de Madrid).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. (Madrid, MEC)
- Nye, J.S. (1991): *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power* (Basic Books, New York). Edición revisada.
- OCDE (2005): *Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Paris, OCDE).
- OCDE (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession. Lesson from around the world* (Paris, OCDE).
- OIT/UNESCO (2006): *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe. Novena reunión* (Ginebra, OIT).
- OIT/UNESCO (2008): *Recomendación relativa al Personal Docente (1966)*. (Paris, UNESCO).
- OIT/UNESCO (2012): *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe final*. (Ginebra, OIT).
- Paricio, M.S. (2005): Política educativa europea. *Revista de Educación*, 337, pp. 251 – 278.
- Parlamento Europeo y la Comisión Europea (2008): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* [Diario Oficial C 111 de 6.5.2008].
- Ponce, E. (2003): La Unión Europea y la política educativa. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 4, pp. 153 – 172.
- Requena, M del Mar (2006): Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp. 301 – 324.
- Sánchez, J. (2011): Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. *Revista de Derecho UNED*, 9, pp. 351 – 380.
- Sanz, V.; Ortiz, E; y Álvarez, J.J. (2003): atraer seleccionar formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE. <http://www.oecd.org/fr/espagne/17940910.pdf> (Consultado el 27.10.2014)
- Tiana, A. (2011): Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, pp. 13 – 27.

- Tiana, A. (2013): Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39 – 58.
- Valle J.M. y Manso, J. (2014): *La voz del profesorado: acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. (Madrid, CGCDL)
- Valle, J. M. (2004): La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17 – 59.
- Valle, J. M. (2010): La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro. *Foro de Educación*, 12, pp. 7 – 23.
- Valle, J. M. (2012a): La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109 – 144.
- Valle, J. M. (2012b): la formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas, en Torre, J.C. (2012): *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pp. 411 – 439.
- Valle, J. M. (2013): *Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world*. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 7 – 30.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, pp. 12 – 33.
- Vega, L. (2003): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, pp. 169 – 187.
