

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

# Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.

**RESUMEN.** En este trabajo hemos pretendido sintetizar las características más sobresalientes de algunos de los sistemas educativos europeos que producen un mayor nivel de competencias en los alumnos según los informes internacionales. También analizar los modelos de formación de profesores que esos sistemas presentan, teniendo como referente el caso del modelo español que pretende ser de calidad. Estudio que se aborda desde la dimensión comparativa; una comparación en doble perspectiva: la interna desde el país y la externa que pretende poner de manifiesto las convergencias y divergencias tanto en las orientaciones educativas como en los perfiles de la formación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Sistemas educativos europeos; Formación de profesores; Competencias; Modelos de gobernación obligatoria

**Leoncio Vega Gil**

Professor Catedrático da  
Universidade de Salamanca –  
Espanha  
lv@usal.es

## Introducción

El presente trabajo parte de la interpretación que viene justificada por la vinculación (política, institucional y curricular) entre sistema educativo y sistema o modelo de formación de profesores, ya que éste último forma parte del todo general que sería el sistema educativo o escolar y éste se constituye en elemento inseparable del sistema sociopolítico de convivencia como ha demostrado el profesor Manuel de Puellas Benítez. No es posible entender y desarrollar sistemas educativos (como unidades globales organizadas de manera sistémica) sin una de sus aplicaciones institucionales y académicas que lo conforman como son los modelos administrativos y académicos encargados de la formación de docentes; los profesionales del ejercicio pedagógico, una vez formados, se convertirán en los motores de los sistemas educativos que tradicionalmente han asumido las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimiento. No obstante, algunas tesis defienden que estas funciones están siendo, cada vez más, asumidas por agencias, organizaciones, empresas o instancias privadas ajenas a los sistemas educativos formales

(Vincen, Lahire y Thin) como expresión de las políticas generales de carácter neoliberal aplicadas a la educación.

En segundo lugar, la conveniencia de estudiar los modelos de formación de profesores vendría justificada no sólo por los procesos de reforma en los que están inmersos la mayor parte de los países europeos, sino también por la progresiva internacionalización de los sistemas educativos (presencia de organismos internacionales, sociedades, consultores, expertos, etc...) como consecuencia de la aplicación del multiforme fenómeno de la globalización y de la europeización de los espacios educativos.

La elección de los casos para ser estudiados también merece alguna justificación. De los cuatro modelos recogidos, tres (Francia, Reino Unido y Finlandia) figuran en los primeros lugares en la investigación internacional sobre los desempeños de los alumnos en cultura matemática, cultura científica y la comprensión lectora, al finalizar la escolarización; una investigación (o diagnóstico de los sistemas) que está realizando la OCDE a través del Proyecto PISA del que ya tenemos un primer informe (el PISA 2000).

## Modelos de regulación y gobernabilidad

Los sistemas de gobernabilidad en Europa tienen problemas y formas propias de actuación. El sistema puede ser interpretado como multinivel en el que se conjuga la intervención de actores públicos y privados y que expresa la combinación de tres coordenadas: transnacional, nacional y local. La europeización de la educación sería el resultado de la forma multilateral de gobernanza<sup>1</sup>.

Siguiendo la propuesta de A. Green podemos estar de acuerdo en la existencia en la Unión Europea de cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones escolares. Uno primero de "centralización" caracterizado por ser un sistema de organización nacional centralizada aunque con alguna parcela de cesión de funciones; es el modelo de países como Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal. El prototipo es el sistema francés que según la tradición republicana es deber del Estado asegurar que la educación sea universal, ofrezca igualdad de oportunidades para todos y sirva al interés nacional (valores nacionales y solidaridad social). El segundo

(1) NOVOA, Antonio; LAWN, Martin: *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p.5.

modelo sería el denominado de “regionalización” en el que el control administrativo se concentra en las regiones; se trata de un modelo estático y de centralización regional; es el caso de Alemania, Suiza, España y Bélgica. El tercer modelo, denominado de “localización” (o también “modelo nórdico”) se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar; regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro. Los países que desarrollan este modelo serían Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda (a pesar de que la mayor parte de su educación es eclesiástica). El cuarto modelo sería el denominado de “autonomía institucional en cuasi mercado” desde el que la educación se interpreta como bien de mercado. Los dos países que desarrollan este modelo mercantil serían Holanda y Reino Unido. En Holanda cada grupo religioso ha creado su propio mundo social (clubs deportivos, hospitales, universidades, sindicatos, etc.). El 83 % de todas las escuelas son libres y el 90 % de las mismas han sido creadas por grupos religiosos; es el país de mayor tradición de enseñanza privada en la Unión Europea. La financiación de estas escuelas se realiza teniendo en cuenta las cifras de matriculación y los centros escolares gozan de autonomía curricular y de regulación de los exámenes, aunque se percibe (igual que en el R.U.) una tendencia a endurecer los controles del Estado. Para el caso del Reino Unido, el sistema educativo inglés se ha concentrado en la creación de un mercado competitivo en la educación para que los padres dispongan de mayor libertad de elección de centro y las escuelas funcionen de manera más eficiente.

## El modelo escolar francés (la gobernación centralizada)

### Características de la escuela obligatoria

La obligatoriedad escolar en el sistema escolar francés está establecida entre los 6 y los 16 años e impartida en el École Élémentaire (cinco cursos; desde los 6 hasta los 11 años) y los Collège (desde los 11 hasta los 15 años). La educación primaria se divide en dos fases curriculares y organizativas; el primero es el

ciclo de aprendizajes fundamentales que comprende los dos primeros cursos y los tres restantes comprenderían el ciclo de profundización. Hay que poner de manifiesto también que el control y mantenimiento de estas escuelas primarias depende de los ayuntamientos.

La enseñanza secundaria obligatoria (la secundaria inferior), según “le nouveau contrat pour l'école” (reforma Bayrou) (finalizado en el año 2000), se estructura en tres ciclos desde el curso 1995-96. El primero de un curso (clase 6<sup>a</sup>), de carácter comprensivo y pensado para adaptar al alumno a su nueva etapa de aprendizaje. El segundo de dos cursos (clases 5<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup>); el primero de estos cursos se dedica a consolidar la formación comprensiva iniciada en el anterior y en el segundo comienza la diversificación en estudios generales o tecnológicos. El tercer ciclo, de un curso, es de orientación y en él se perfilan las opciones del alumno hacia estudios generales, tecnológicos o profesionales en función de las modalidades que se le ofrecerán al alumno en la siguiente etapa (esta oferta se realiza a través de cuatro itinerarios). Habría que destacar el carácter de información y orientación que se le proporciona al último curso de la escolarización obligatoria; se pretende informar al alumno de las posibles alternativas que se le ofrecen sobre todo hacia la obtención de una titulación orientada a la integración en el mundo laboral. Debemos tener en cuenta también que los Collèges dependen administrativamente de los Departamentos.

#### La enseñanza secundaria superior

La enseñanza secundaria postobligatoria se ofrece en los Lycées durante tres cursos académicos (16-19 años). Estos centros, dependientes de las Regiones, son de tres tipos; los generales que conducen a la obtención del Bachillerato General (superada la prueba nacional después de aprobar los tres cursos) que ofrecen tres especialidades: literaria, económico-social y la de carácter científico. Los tecnológicos, que conducen a la obtención del Bachillerato Tecnológico (BTn) (aprobados los tres cursos y superada la prueba nacional), en las especialidades de ciencias y tecnologías en el sector terciario, en laboratorio, en el sector industrial o en el ámbito médico-social. Los que preparan para la obtención del Bachillerato Profesional (BP) incluyendo un primer curso de técnico y dos posteriores de estudios profesionales que

proporcionan cualificación técnica para el mercado laboral; la obtención de esta titulación requiere haber aprobado los cursos y superar la prueba nacional específica. La no superación de la prueba para la obtención de cualquier bachillerato, permite al alumno obtener un certificado que justifica el haber concluido los estudios secundarios.

### La formación de profesores (los IUFM y los CFPP)

Los Instituto Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) han venido a sustituir a los tradicionales centros encargados de la formación de docentes (écoles normales d'instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales nationales d'apprentissage; éstas últimas dedicadas a la formación de profesores para los centros profesionales). Los IUFM (o "pequeñas sorbonas") se encargan (según la Ley de Orientación de 1989) de la preparación de todos los profesores, tanto de los de escuela infantil, como de los de primaria y secundaria; además de la formación pedagógica inicial de los enseñantes, participan en la formación continua de los docentes en ejercicio y también en la investigación educativa. El acceso a los IUFM requiere el haber obtenido la Licence (el DEUG más otro curso; los estudios de 3 años o de ciclo corto en las Universidades) y la superación de una prueba de acceso de carácter selectivo y que consta de tres elementos: test, entrevista y currículum. Los admitidos han de inscribirse en una de las especialidades o certificaciones. Los estudios duran dos cursos académicos; uno primero de carácter teórico-práctico (preparación del concurso) que concluye con la realización de las pruebas para ser profesor de la especialidad elegida; la superación permite el ejercicio docente con carácter de funcionario en prácticas. El segundo año, previa superación positiva del primero, es de profesionalización y se concreta en la realización de prácticas con responsabilidad directa y bajo supervisión, así como actividades curriculares orientadas a la formación metodológica. La formación que ofrece el IUFM concluye con la elaboración y presentación de la Memoria Profesional (sobre un tema de las prácticas) y la certificación por parte de un tribunal. Este requisito final no es una prueba en sentido estricto sino un mecanismo de validación del trabajo efectuado; a tal efecto, el tribunal tiene en cuenta los informes presentados por los formadores, el seguimiento de las prácticas,

la asiduidad y la defensa de la Memoria. Si la valoración final es positiva (que es lo normal) el candidato pasar a ser funcionario docente.

El modelo de formación de docentes que presenta el sistema educativo francés ofrece algunas ventajas que debemos poner de relieve. En primer lugar, el hecho de que las plazas ofrecidas por los distintos centros de formación sea equivalente a las necesidades de fuerza docente del sistema nacional de educación, lo que lo convierte en un sistema selectivo pero con garantías profesionales para los seleccionados. Otra consideración importante es la orientación pedagógica, psicológica y práctica de la formación ofrecida, es decir, el carácter profesional de la formación, que sólo es posible por la exigencia de una fuerte base cultural de entrada. El sentido universitario de esa formación que supone la plena integración en el funcionamiento administrativo y académico de la vida universitaria y la superación del tradicional modelo de escuelas normales con gran arraigo en Francia. No es menos importante subrayar la naturaleza integradora de los estudios al unificar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y el haber proporcionado sustantividad a la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria.

También debemos poner de manifiesto algunas objeciones que podemos plantear a este modelo de formación. De un lado, el orientar la preparación de docentes hacia la organización de las pruebas y sistemas de evaluación; por otro, la centralización administrativa en torno a las Academias y, en tercer lugar, que la formación de profesores es compartida con el mantenimiento de cuatro de las tradicionales Escuelas Normales Superiores (París; Fontenay-Saint Cloud; Lyon y Cachan) como centros selectivos y de gran prestigio y que el haber estudiado en ellos permite presentarse al concurso-oposición para la obtención del CAPES o la Agregación (sobre todo esta última).

Para el caso de los centros privados concertados (entre el 20 y el 25 % del total) el ejercicio de la enseñanza secundaria requiere la posesión de la Licence (Diplomatura) o de un título que acredite la realización de tres años de estudios de enseñanza post-secundaria.

En cuanto a la estructura curricular que ofrecen los IUFM para la formación de docentes de enseñanza primaria y secundaria elemental, el 54 % del plan de estudios se compone de materias generales y su didáctica (lengua, matemáticas, idiomas, etc.), el

16 % se dedica al estudio teórico-práctico de materias pedagógicas (psicología, sociología, educación, etc.), el 20 % se dedica a las prácticas escolares y el 10 % restante se cubre con la preparación de la prueba prevista al finalizar el primer curso (tesis y disertación oral) y la elaboración de la Memoria para finalizar el segundo curso. Sin embargo, si se trata de la formación de profesores para la enseñanza secundaria superior las materias generales y su didáctica cubren el 82 % del plan curricular, las materias pedagógicas el 8 % y las prácticas escolares el 10 %.

No obstante, la formación de profesores no es monopolio de los IUFM, dado que, desde hace unos años, se han ido creando Centros de Formación Pedagógica Privados (CFPP) según la normativa legislativa de 1875 (ley de 12 de julio) y disposiciones reglamentarias posteriores de 1959, 1973 y 1992 sobre el establecimiento de centros de enseñanza superior libre, que funcionan a través de contratos con el Estado. Se trata de una red privada de formación de profesores (paralela a la pública ofrecida en los IUFM) y de carácter católico. Los requisitos de entrada, la estructuración temporal y académica de los estudios ofrecidos, el área geográfica de influencia, los mecanismos de selección y demás características administrativas y académicas siguen el modelo oficial de los IUFM. Como ejemplo podemos tomar el caso del Centro de Formación Pedagógica Privado de Aquitania que ofrece formación profesional y preparación para el concurso externo y para el segundo concurso interno a un área geográfica y administrativa que incluye Dordogne, Gironde, Charente y Des Landes, desde hace dos años que ha comenzado a ofrecer esta formación dirigida a la red privada de centros educativos de la región. En cuanto a la estructura curricular que ofrece este centro destacamos las siguientes áreas académicas: formación general (filosofía, sociología y pedagogía; psicología; adaptación e integración social; y conocimiento del medio exterior); formación personal (conocimiento de sí mismo; conocimiento del joven; y conocimiento del grupo); formación disciplinar (lengua francesa; matemáticas; educación física; historia, geografía y educación cívica; educación universal; ciencias físicas y tecnología; biología y geología; lenguas vivas europeas; artes plásticas; educación musical; herramientas de comunicación); articulación teoría-práctica; formación teológica y formación específica.



## El sistema educativo de Inglaterra y País de Gales (la gobernabilidad basada en la autonomía)

### Características generales del modelo de autonomía escolar

La escolarización obligatoria comprende desde los 5 hasta los 16 años, dividida en cuatro etapas (5-7; 8-11; 11-14 y 14-16). La mayoría de los alumnos pasan de la primaria a la secundaria a los 11 años.

En términos de estructura curricular tenemos que referir la existencia de tres tipos de escuelas. Las “first schools” para los alumnos entre 5 y 8 años; las “middle schools” para alumnos entre 8 y 12/13 años y las “high schools” (escuela secundaria) para los alumnos desde los 12/13 años hasta los 16. Esta última categoría se concreta en tres ofertas institucionales. Las “comprehensive schools” que son las escuelas polivalentes que expresan la escuela comprensiva como instrumento social de igualdad a través de la educación. Las “grammar schools” que reciben alumnos desde los 11 hasta los 18/19 años y que son selectivas al elegir a sus alumnos por el rendimiento que ofrecen. El “specialist schools programme” (iniciado en el año 2000 pero que ya existen más de 600) que imparten el currículo nacional pero se especializan en alguna de las siguientes áreas temáticas: tecnología, lenguas, deportes o artes.

La enseñanza post-obligatoria (16-18 años) comprende dos años y se imparte en tres tipos de centros: “sixth forms colleges” (enseñanza secundaria superior de carácter general) “tertiary colleges” (cursos de formación profesional) y los “further education colleges” (ofrecen cursos de formación continua). Todos ellos ya son centros de enseñanza post-obligatoria y por tanto no se ofrece en ellos el currículo nacional. Las titulaciones son concedidas por organismos externos; los alumnos pueden obtener la misma titulación y haber estudiado en centros diferentes; se trata de romper la dicotomía entre enseñanza académica y formación profesional. El alumno puede elegir las materias que conducen a los exámenes del GCE A-level (certificado general de educación avanzada de nivel A), al GCE AS qualifications (certificado general de educación avanzada en cualificaciones) o los que conducen al GNVQS (formación profesional nacional y cualificaciones).

<b>Denominación financiación</b>	<b>Públicos/privados gestión</b>	
County schools Consejo de Centro (escuelas de condado).	públicos	LEA
Voluntary schools religiosos (centros eds. Voluntarios) (sin ánimo de lucro)	públicos/privados	LEA organismos
Foundation schools	públicos Consejo de Administ. (o administrador)	LEA
Public schools  (imparten docencia desde los 3 años)	privados .....	matrícula y  donaciones
City tecnology college  (colegios tecnológicos urbanos) <sup>1</sup>	públicos/privados .....	compartida  (M. de Ed. y promotor).

### Los dos modelos tradicionales de formación de profesores

En la formación de profesores conviven dos modelos tradicionales: el simultáneo (“concurrent”) y el consecutivo (“consecutive”). Los profesores de preescolar, primaria y secundaria deben tener la categoría de profesor reconocido (QTS – quialified teacher status). Existen siete tipos de formación que conducen a la obtención del QTS.

El modelo simultáneo (forma a los docentes para la enseñanza preescolar y obligatoria) consta de 4 años de estudios en centros universitarios de enseñanza superior (en jornada completa), cuya superación conduce a la obtención de la Diplomatura en Ciencias de la Educación (“Bachelor of Education”, BEd). El plan de estudios combina materias de estudio (los contenidos científicos de la enseñanza obligatoria), clases teóricas y prácticas docentes.

El modelo consecutivo consta de tres o cuatro años de estudio en una o varias materias de especialización y conduce a la obtención del “First degree” (es la licenciatura en la materia científica estudiada), seguidos por un año de formación pedagógica que permite la obtención del PGCE (Postgraduate certificate in education).

El modelo integrado se desarrolla según la siguiente distribución curricular: el 50 % materias generales y su didáctica; el 30 % de materias pedagógicas y el 20 % restante dedicados a las prácticas escolares. Si se trata del modelo consecutivo el 60 % del currículo se dedica a las materias académicas y su didáctica, el 20 % a las de carácter pedagógico y el 20 % restante a la realización de las prácticas escolares.

No obstante, en muchas universidades coexisten simultáneamente los dos modelos; suele ser bastante corriente que el alumno elija varias materias pedagógicas durante los tres primeros años de enseñanza universitaria y en el último profundiza más en dichas materias. Además, los futuros profesores de secundaria elemental se han de especializar en un grupo de materias interrelacionadas. Hay que destacar también la gran importancia concedida a la didáctica de las materias generales del currículo nacional.

El modelo curricular que prevalece en la formación para la docencia en la enseñanza secundaria superior es el de carácter consecutivo, manteniendo, en líneas generales, la distribución porcentual anterior. La diferencia radica en que los futuros profesores se han de especializar en una materia principal y otra secundaria.

## La reforma educativa en España (la gobernabilidad regionalizada)

### Los principios y las características de la reforma socialista

En cuanto a la explicación de los principios que fundamentan el edificio escolar no universitario conformado en la legislación de los años ochenta y noventa del siglo pasado (LODE, 1985; LOGSE, 1990 y LOPEG, 1995), tenemos que incluir dos categorías; una de *carácter político e ideológico* que se concreta en los principios explicados en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) como libertad de enseñanza, derecho a la educación en condiciones de igualdad, respeto a las conciencias (del que enseña y del que aprende), participación, programación y apuesta por la escuela pública. De otra parte, los principios de *carácter pedagógico* como la educación integral (conjugación curricular de conocimientos, destrezas y valores), la educación comprensiva

que se plasma en la unificación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (considerada como instrumento de lucha contra la desigualdad; se expresa en varias aportaciones curriculares: retraso en la separación de alumnos en ramos diferentes, plan de estudios común -en España se comienza la ESO con el 80 % de currículo común y se termina con un 50 %- y la introducción de un currículo combinado entre materias de humanidades, de ciencias y actividades técnico-profesionales), educación permanente o educación a lo largo de toda la vida y la apuesta por la calidad (formación del profesorado; programación docente; recursos educativos; función directiva; innovación e investigación; orientación educativa y profesional; inspección educativa y evaluación del sistema educativo).

En relación con las características más destacadas de la reforma tenemos que poner de manifiesto las que detallamos a continuación. La *ampliación* de la escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años que se apoyaba en cuatro razones: europea (sintonía), psicopedagógica (madurez del alumno), socioeconómica (sincronizar el sistema educativo con el sistema laboral) y cultural (incremento del tronco cultural común de la sociedad). Un nuevo enfoque de la *formación profesional* expresado en dos coordenadas: la vinculación de los módulos profesionales al mundo laboral y social (empresas y sindicatos) e incrustar la formación profesional en la estructura curricular del sistema educativo a través de la llamada formación profesional básica (los talleres y materias de tecnología). Un nuevo modelo de interpretación de la *educación de adultos de carácter plural* que incluye la perspectiva instructiva (adquisición de conocimientos de los distintos niveles que conducen a la obtención de títulos como graduado, bachiller o diplomado), la profesional (preparación para el ejercicio de otras profesiones) y personal (enfocada a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los mayores a través de instrumentos o actividades que favorezcan la participación en la vida social, cultural, política y económica). La regulación extensa y la cobertura que se le proporciona a las denominadas "*enseñanzas especiales*" (música y danza; arte dramático; artes plásticas y diseño; idiomas). La *política compensatoria* (de las diferencias) a través de la educación. Sobre esta característica debemos insistir y explicarla de manera más detenida por la importancia social que tiene. En primer lugar esta fórmula de lucha contra la injusticia social se

expresa de manera general en otras políticas como la oferta suficiente de plazas escolares en las enseñanzas no obligatorias; en la política de becas y ayudas al estudio para que el acceso al conocimiento no dependa más que del rendimiento personal; la oferta del nuevo modelo de educación de adultos; el esfuerzo en educación especial hacia los principios de normalización e integración y la atención a la escuela rural (transporte, comedor, internados, etc.). En segundo lugar, medidas puntuales de compensación como la puesta en marcha de unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias; unidades escolares para itinerantes (población circense); apoyo a la población infantil temporera (alumnos no escolarizados en centros); aulas-taller que pretenden la inserción socio-educativa de los que han abandonado prematuramente la escuela; subvenciones a asociaciones, ONGs, instituciones sin ánimo de lucro para realizar actuaciones compensatorias (lenguas minoritarias, educación intercultural, etc.); atención al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales en el sistema educativo (multiculturalidad; especial refuerzo en el aprendizaje de las lenguas; es una realidad constatada por el Consejo Escolar del Estado que el 92 % de niños inmigrantes y gitanos están escolarizados en centros públicos y el resto en los privados). En tercer lugar, la expresión curricular más general a través de dos programas detallados de compensación. Uno el llamado de Diversificación Curricular que ofrecen los Institutos de Enseñanza Secundaria a los alumnos que han cumplido o van a cumplir durante ese curso los 16 años, que tienen dificultades de aprendizaje (son los repetidores), que pretenden obtener el título y que voluntariamente aceptan este programa que dura uno o dos cursos; la estructura curricular de este programa es la siguiente: áreas comunes (10-12 horas semanales) (plástica, música, educación física y tecnología), áreas específicas (10-12 horas semanales) (ámbito sociolingüístico – lengua, literatura y ciencias sociales- y ámbito científico – matemáticas, ciencias naturales, tecnología) y materias optativas (en torno a 8 horas semanales) de ámbito profesional y otras de oferta específica para diversificación, más 2 horas semanales de orientación. El segundo programa es el de garantía social que ofrecen las administraciones educativas y que presenta cuatro modalidades : iniciación profesional, para desarrollar durante nueve meses en centros educativos; los talleres profesionales que

duran doce meses y se ofrecen a ONGs; atención a sujetos con necesidades educativas especiales que se ofrece a ONGs también y suele durar en torno a dos años; finalmente el más utilizado, el denominado de formación-empleo que suele durar un año y se desarrolla a través de convenios entre las administraciones educativas y las corporaciones locales. Para incorporarse a éste último se requiere tener una edad entre 16 y 17 años, no poseer el título de Graduado en Educación Secundaria y estar dispuesto a cursarlo porque es voluntario; en su estructuración se oferta una parte académica sobre cultura general que imparte un profesor contratado para ese fin y la segunda parte de carácter técnico-laboral que se concreta en talleres (pintura, forja, carpintería, etc...) y que desarrollan monitores profesionales.

También podríamos referir las características pedagógicas más importantes como la *evaluación continua y global* en educación primaria (no a los exámenes; los docentes han de valorar si el alumno ha conseguido los objetivos marcados y las notas que figuran serán las de “progresó adecuadamente” o “necesita mejorar”) o *continua e integradora* en secundaria obligatoria (no a los exámenes, pero introducción de las notas generales :insuficiente, aprobado, notable y sobresaliente); la estructuración del currículo por áreas de conocimiento en la enseñanza obligatoria (ciencias naturales; ciencias sociales, geografía e historia; lengua y literatura; educación plástica y visual; educación física; tecnología; lenguas extranjeras; religión o ética). La conocida como “promoción automática” dado que sólo se puede repetir un curso en primaria y otro en secundaria y en ningún caso en el primero de la ESO; incluso puede obtenerse el título de Graduado en Educación Secundaria con algunas áreas de conocimiento suspensas. Estas medidas le han proporcionado a la reforma una impronta pedagógica y psicológica que algunos docentes no acaban de aceptar.

## El modelo neoliberal de reforma en construcción

### Los fundamentos de la reforma

La *cultura del esfuerzo* y la exigencia personal que expresa el valor del esfuerzo personal unido al deber, la disciplina y respeto

al profesor. Este esfuerzo también debe ser interpretado como instrumento de compensación de las diferencias asociadas a los factores de origen social. El esfuerzo personal en el aprendizaje debe mejorar la adquisición de conocimientos, destrezas y valores y, por tanto, conduce a la mejora de las capacidades y competencias del sujeto.

En segundo lugar, se pretende orientar el sistema educativo en general y la práctica institucional de los centros y las actuaciones pedagógicas del docente en el aula (en particular), hacia *los resultados* y no tanto hacia los procesos. La evaluación (alumnos, profesores, centros y sistema), como instrumento de medida de resultados, debe ser un factor básico de mejora de la calidad.

En tercer lugar, se pretende con la reforma reforzar significativamente un sistema de *oportunidades de calidad para todos*. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas. La diversidad del alumnado aconseja variedad de trayectorias (los itinerarios) asegurando a todos la adquisición de competencias formativas y laborales de calidad.

El cuarto pilar en el que se apoya la reforma es *el profesor*, considerado como la pieza clave del éxito o el fracaso de la reforma. Se pretende atraer a la profesión docente a los mejores estudiantes y retener en el mundo educativo a los mejores profesionales. Se quiere mejorar la consideración social del profesorado, reforzar la formación inicial (científico-pedagógica), mejorar la formación continua y articular una carrera profesional que conjugue evaluación, formación y progresión.

El último fundamento o coordenada sería el esfuerzo que se va a realizar en relación con la *autonomía de los centros educativos*. Una autonomía basada en la responsabilidad y la colaboración entre el centro y la administración. Se potencian los modelos de gestión empresarial en la educación a partir de los equipos directivos.

En definitiva, la calidad sería un todo que encierra la cultura del esfuerzo, el reto de los resultados, la lucha por la igualdad de oportunidades, la apuesta por recuperar al profesor como epicentro de la dinámica pedagógica en las aulas y la "cuasi" plena autonomía otorgada a los equipos directivos en la gestión del centro escolar.

## Democratización, eficacia y calidad

A continuación nos gustaría presentar tres elementos que consideramos como instrumentos para valorar la conjugación de la democratización con la eficacia y la calidad. Se trata de un estudio comparado del modelo de función directiva, la participación social en perspectiva comparada interna y las claves de la construcción de un sistema escolar selectivo.

Función directiva. Estudio comparado interno  
(en centros públicos)

	1985 (LODE)	1995 (LOPEG)	2002 (LOCE)
Perfil prof.	3 años de exp. docente profesor del centro.	prof. del centro. 5 años de ant. en el cuerpo. haber sido acreditado	5 a. de exp. func. 5 a. de antigüedad prestar serv. en el
(*)			
Elección (selección)	Consejo Escolar	Consejo Escolar	Concurso de méritos
(**)			
Funciones	representación dirigir y coord.. act. jefatura de personal convocar y presidir autorizar gastos. ejecutar acuerdos	Idem	Idem.

(\*) superar los programas de formación organizados por la Administración Educativa sobre "administración y organización educativa", "gestión de recursos", "estructura y funcionamiento del sistema escolar", etc..

(\*\*) El 30 % de los miembros de la comisión serán representantes del centro (de los que el 50 % pertenecerán al claustro de profesores) y el resto formarán parte de la administración educativa.

La observación más nítida que se detecta en la tabla anterior vendría a concretarse en una drástica reducción de la democratización en el marco de la función directiva. Frente a modelos democráticos o mixtos (democrático-profesional), se opta por los modelos exclusivamente administrativos en los procesos de elección de la dirección escolar. Por otra parte, no se recogen exigencias de formación profesional para el ejercicio de la función con anterioridad al proceso de elección (aunque se dice que se organizarán cursos de formación para los directores).



La segunda variable que pretendemos analizar es la referida a la participación social en el gobierno de los centros educativos y su implicación en los procesos pedagógicos; la tabla que presentamos a continuación estudia comparativamente la reforma del partido socialista y la del partido conservador actualmente en el gobierno de la nación.

La participación social. Estudio comparado.  
Centros públicos.  
Los Consejos Escolares de Centro.

	1985 (LODE)	1995 (LOPEG)	2002 (LOCE)
Composición	director jefe de estudios concejal prof. (1/3 del t.) padres-al. (1/3 del t.) secretario	Idem (+ PAS)	Idem
Funciones	elegir director  admisión de al.  resolver conflictos aprobar el pres. aprobar la prog. acts. Culturales reglamento int. relaciones de colab. .....	elegir director.  proyecto ed. de c.  Idem.	formular p. (1)  ser informado (2)  proponer (3) aprobar el proy.ed (4) participar (5)

- (1) formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual.
- (2) Ser informado por el director de la aplicación de la disciplina y ser informado de las decisiones de la administración educativa.
- (3) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia del centro.
- (4) Aprobar el proyecto educativo, "sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores".
- (5) Participar en el proceso de admisión de alumnos.

Por tanto, el Consejo Escolar de Centro como órgano colegiado que expresa la participación de la comunidad en la gestión y organización educativa ha pasado a ser un mero órgano decorativo y dependiente, cuyo papel decisorio se ha quedado reducido a la aprobación condicionada del proyecto educativo de centro; función que en el Proyecto de Ley estaba asignada al claustro de profesores.

La tercera categoría a la que hacíamos referencia vendría definida a través del esfuerzo que desde la reforma se realiza por convertir el sistema educativo en un mecanismo de selección

social. Dos son los instrumentos clave, a nuestro entender, que expresan esta caracterización. Por un lado, el tan discutido y criticado (por políticos, profesionales y educadores) sistema de los *itinerarios*. En 3º de la ESO se introducen dos: uno de tecnología y otro científico-humanístico. Y en el último curso de la ESO (4º) se prevén 3 caminos : tecnológico, científico y humanístico. A estos habría que añadir el profesional (Programa de Iniciación Profesional) y los grupos que estarán en clases de apoyo o refuerzo desde la educación primaria.

Se pretende un modelo social en el que la educación sirva de instrumento de diferenciación de clase, a pesar de que se argumente (tanto social como profesionalmente) que se pretende dar respuesta a las diferencias individuales (expectativas, motivación, destrezas, etc..) en términos de calidad.

No obstante, debemos tener en cuenta dos observaciones sobre este hecho. Por una parte, la tendencia internacional de la reforma de los sistemas escolares que se orienta hacia la introducción de distintos recorridos en la segunda parte de la enseñanza secundaria obligatoria como es el caso del sistema francés que presenta cuatro itinerarios. Por otra parte, valorar también el hecho de que el último curso de la secundaria obligatoria tenga carácter de orientación cuando se denomina Curso de Orientación Académica y Profesional Postobligatoria que pretende preparar a los alumnos para los estudios de bachillerato y también para la incorporación a la vida laboral; en este caso también se percibe la influencia del modelo francés.

El segundo elemento del *modelo selectivo* vendría a concretarse en la introducción de varias pruebas a lo largo del recorrido por el sistema escolar nacional. Al finalizar la educación primaria se realizará una prueba de diagnóstico sin efectos académicos sino informativos (para el centro, profesores, padres y para los propios alumnos); se trata de comprobar la adquisición de competencias. Otra prueba diagnóstico con el mismo carácter se realizará al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria. Una vez concluidos los estudios de bachillerato se realizará la Prueba General de Bachillerato (PGB), también llamada reválida. Finalmente, se suprime la selectividad y a cambio se permite a las universidades seleccionar a sus alumnos; lo que significa que cada Facultad establecerá pruebas para seleccionar a los alumnos cuyo perfil se adapte a los modelos curriculares de formación que se ofrecen.

## La formación de profesores

Por una parte, tenemos que abordar algunas características del modelo de formación inicial de profesores para la educación infantil y primaria. Una formación que se ofrece en instituciones universitarias (Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio) y que dura tres años para conseguir ser Maestro (en una de las siete especialidades). El currículum de formación conjuga cuatro elementos: algunas materias científicas, materias didácticas, materias pedagógicas y psicológicas y el prácticum. El modelo curricular, por tanto, sería el integrado. Este último realizado en los centros escolares bajo orientación y supervisión y comprende el 15,6 % del total del currículum de formación; se realiza en los dos últimos cursos. No obstante, dado que el diseño curricular homogéneo para todo el Estado está en torno al 50 % (los núcleos troncales porque las especificaciones en materias pueden ser diferentes) el resto incluye las disciplinas obligatorias de cada universidad y la optatividad. Si tomamos como ejemplo el plan de estudios vigente en una diplomatura de maestro en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, teniendo en cuenta las materias troncales y obligatorias, la distribución curricular es la siguiente: 47 % de materias generales y sus respectivas didácticas; 33 % de disciplinas de carácter pedagógico (educación física, psicología, sociología, didáctica, etc.) y el 20 % restante comprende las prácticas escolares.

En cuanto a la formación de los profesores de enseñanza secundaria debemos tener en cuenta la existencia de una doble formación: la científica, recibida en las facultades y por tanto de especialización en una materia de estudio y, una vez concluida ésta, un curso breve de carácter pedagógico que ofrecen las Facultades de Educación. Este curso presenta tres componentes curriculares: materias fundamentantes (psicología, estructura y funcionamiento del sistema escolar y diseño curricular) (el 31,25 %), didácticas específicas (la enseñanza aplicada a cada materia estudiada) (el 18,75 %) y las prácticas en los centros de enseñanza secundaria (el 50 %). Por tanto, el modelo curricular seguido es el consecutivo.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación mantiene este tradicional modelo e introduce algunas variaciones pequeñas en la formación pedagógica del profesorado de secundaria. Especifi-

ca que, además de la titulación académica, los profesores para ejercer en la enseñanza secundaria, en la formación profesional y en las enseñanzas de régimen especial habrán de poseer el Título de Especialización Didáctica; la formación para su obtención tendrá dos partes; una académica y otra práctica. Una vez superada la primera ya puede el estudiante presentarse a los ejercicios de acceso a la función pública. Solamente cuando se hayan terminado los estudios de licenciatura podrán matricularse del curso académico, aunque podrán convalidar las materias psicopedagógicas cursadas con anterioridad.

## Aspectos generales del sistema escolar en Finlândia (el “modelo nórdico” de gobernabilidad)

### Educación obligatoria y enseñanza secundaria

Este “pequeño país” del Norte de Europa (miembro de la Unión desde el 1 de enero de 1995) posee una población de poco más de 5 millones de habitantes; administrativamente se organiza en 6 provincias y 448 municipios; cada ayuntamiento es el responsable de mantener los servicios de su población. El modelo de protección social es similar a los países de su entorno y se caracteriza por una apuesta decidida hacia los gastos sociales (educación, sanidad, seguridad social etc..).

La escolarización obligatoria comprende 9 años (desde los 7 hasta los 16) y está regulada por una ley específica aprobada en 1998. No existe ninguna obligación de asistir a la escuela, ya que la educación obligatoria se puede adquirir por otros medios (como la educación doméstica, encargándose el municipio de verificar los progresos de los niños y niñas; no obstante, es un porcentaje mínimo el que opta por esta alternativa liberal). Las características generales de la escolarización obligatoria son: integradora (comprensiva), no selectiva; gratuita; la incorporación escolar del niño a los 6 años (preescolar) es optativa; no hay exámenes ni repetición de curso al final del ciclo; se imparte en centros polivalentes creados en 1983; el profesorado se clasifica en cuatro modalidades (de aula –para los primeros 6 cursos-, de materia, de educación especial y los orientadores pedagógicos), todos ellos con formación universitaria.

La educación secundaria superior se divide en dos ramas: la general y la profesional; su duración es de 3 años (desde los 16 hasta los 19). El 94 % del alumnado de la educación obligatoria sigue estudios en la secundaria superior. La primera modalidad está regulada por una ley específica aprobada también en 1998; el alumnado elige su plan de estudios, ya que no hay clases, sino programas que duran un tiempo determinado, normalmente 3 años. En estos programas existen materias obligatorias y optativas, de iniciación y complementarias. Al final, para obtener la certificación correspondiente, se debe realizar un examen de grado de carácter nacional. La rama profesional presenta las mismas características académicas y pedagógicas, con especial referencia a las profesiones, (3 años, programas, 120 créditos etc..) según las medidas tomadas en 2001 que incluyen créditos prácticos en los centros de trabajo<sup>2</sup>.

(2) Véase: GREEN, Andy, LENEY, Tom y WOLF, Alison: Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional, Barcelona, Editorial Pomares, 2001, pp:370-375

### El modelo de formación de profesores

La formación de profesores puede hacerse en lengua finlandesa o en la sueca. La unidad académica es el crédito que equivale a 40 horas de trabajo pedagógico (clases, seminarios, tutorías, lecturas etc..). El profesorado de preescolar, educación primaria y enseñanza secundaria elemental se forma en las Facultades de Pedagogía siguiendo un modelo integrado de estudios para la superación de los 120 créditos de que constan los estudios cortos de tres años aproximadamente. En caso de seguir estudios se cursa la Maitrise en Educación y los créditos totales se amplían a 160 (cuatro años) y se hace siguiendo el modelo consecutivo. En cuanto a la estructura curricular de la formación, el 60 % de la misma se compone de materias generales y sus correspondientes didácticas; los estudiantes se especializan en una materia principal y otra secundaria. Las materias de carácter pedagógico (incluyendo créditos prácticos) ocupan el 20 % del total y el 20 % restante se completa con prácticas escolares.

La formación de los profesores de la enseñanza secundaria superior sigue el modelo consecutivo, ya que se requiere obtener la licenciatura en cualquier Facultad Universitaria y después cursar la Maitrise en Educación con créditos en la Facultad de Pedagogía correspondiente. No obstante, durante la licenciatura el estudiante que opta por la carrera docente ha de cursar la materia de pedagogía. En la Matrise el 50 % de las materias son

didácticas de las disciplinas de especialización; el 25 % son materias de las ciencias de la educación y el 25 % restante se trata de prácticas escolares tutorizadas por profesores en ejercicio y supervisadas por la Facultad de Pedagogía. Al finalizar los estudios es necesario elaborar una Tesis o Memoria y defenderla ante un tribunal<sup>3</sup>.

(3) Véase: MOLINA GARCÍA, Santiago y GARCÍA PASCUAL, Enrique (coords.): La formación del profesorado. Bases para un modelo de formación en la Unión Europea. Zaragoza, Egido Editorial, 1999, pp:9-57

## Convergencias y divergencias en la formación de profesores. La comparación

En primer lugar presentamos una tabla de síntesis comparativa que conjuga tres variables: el tipo de institución encargada de la formación de docentes, el modelo curricular que desarrolla cada país estudiado y la distribución por bloques de materias en los que se plasma el modelo curricular.

Enseñanza primaria y secundaria elemental.

País	Institución	Modelo curricular	% en materias		
			Materias generales	Materias pedagógicas	Prácticas escolares
Finlandia	Facultad de Pedagogía	Consecutivo (1)	60	20	20
Francia	I.U.F.M. C.F.P.P.	Integrado	54	16	20 (2)
Reino Unido	College of E. School of Ed.	Mixto (3)	50	30	20
España	E.U. de Ed. E.U. de Mag. F. de Educ.	Integrado	47	55	20 (4)

(1) Es el caso de cursar los 4 años de que consta la Maitrise; en caso de cursar tres el modelo es el integrado.

(2) Un 10 % del peso curricular se reserva para la tesis, disertación oral y elaboración de la Memoria final.

(3) Aunque existen el consecutivo e integrado claramente diferenciados, el cada vez más elegido en las opciones de los alumnos es una combinatoria entre ambos.

(4) Tomando como ejemplo, dada la diversidad interna, el caso de una diplomatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Una primera observación comparativa y convergente es que los modelos curriculares de los cuatro países, en cuanto a la formación de docentes de primaria y secundaria elemental, siguen un modelo integrado de materias generales, las propiamente profesionales y las prácticas en un desarrollo temporal situado en torno a los tres años de estudios (el ciclo corto) (excepto para Francia). También convergen en los modelos institucionales que son de carácter universitario, al igual que ocurre con el peso académico que tienen las prácticas en la formación general que es muy similar.

No obstante, el modelo curricular cambia cuando se cursa la Maitrise de cuatro años, en Finlandia, que pasa a ser consecutivo o de especialización. También existen diferencias para el caso del modelo francés, dado que la entrada a cursar estudios en los IUFM o los CFPP requiere la obtención de la Licenciatura (la licence) que son estudios generales de 3 años y en el resto de países los estudios de formación de profesores exigen, como requisito de entrada, la superación de la enseñanza secundaria superior.

En cuanto a la formación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria post-obligatoria, la mayoría de los países sigue el modelo tradicional de carácter consecutivo, lo que significa que después de los estudios universitarios de especialización en una materia se ha de cursar un curso breve de fundamentación pedagógica, con la excepción del caso de Francia que optó por un modelo integrado y una formación de dos años; no obstante, al final, el modelo francés requiere más dedicación porque exige cinco años de estudios universitarios. En la tabla que sigue presentamos un resumen comparativo de estos modelos.

### Enseñanza secundaria superior (formación pedagógica)

% en disciplinas					
Pais	Institución	Modelo curricular	Materias generales	Materias pedagógicas	Prácticas escolares
Finlandia	Facultad de Pedagogía	Consecutivo	50	25	25 (1)
Francia	I.U.F.M. C.F.P.P.	Integrado	82	8	10
Reino Unido	Universidad	Consecutivo	60	20	20
España	Fac. de Ed. I.U.C.Ed.	Consecutivo	31,25	18,75	50 (2)

(1) Se trata de la distribución curricular de la Maitrise en Educación.

(2) Estas magnitudes se refieren tan sólo al curso pedagógico (CAP) posterior a la licenciatura de especialización en una materia.

En términos de distribución curricular, las diferencias son notables entre unos países y otros; la orientación curricular que predomina es la profundización en la materia que el docente debe explicar en las aulas; la preparación pedagógica y didáctica es bastante reducida. Además, se perciben diferencias notables en cuanto al peso específico de la preparación práctica a través de observación e intervención bajo tutorización y asesoramiento de profesores en ejercicio.

También es preciso poner de manifiesto el hecho de que la reforma del sistema escolar en España prevé que, una vez supe-

rada la parte académica del Título de Especialización Didáctica, el alumno ya pueda presentarse a los ejercicios para el acceso a la función docente. Por tanto, la práctica podría cumplimentarse una vez superadas las pruebas. Este hecho es semejante al modelo francés ofrecido en los IUFM. Es decir, la tendencia europea parece orientarse hacia adaptaciones del modelo conformado en Francia durante la última década del siglo pasado.

Otra convergencia bastante generalizada en los modelos de formación de profesores, tanto para los de primaria como para los ofertados para la secundaria superior, vendría a definirse por la orientación curricular hacia el enciclopedismo, academicismo y culturalismo, como puede extraerse de las tablas anteriores, relegando la formación pedagógica de los docentes (tanto la teórica como la práctica) a un segundo plano. Un hecho que es contradictorio tanto con la realidad social como con las demandas de los informes internacionales que vienen poniendo el acento, en los últimos años, en la dimensión social de la escuela. La escuela del siglo XXI ya no es tanto instructiva como social, lo que exige una preparación de los profesores en las dimensiones interculturales, contextuales, psicológicas y de relaciones sociales para que los alumnos se integren plenamente en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje debe sustituir a la enseñanza. Como señala Gilles Baillat para el caso de Francia, pero que podría extrapolarse a la mayoría de los países europeos, se está produciendo una transformación de la profesionalidad del enseñante de primer grado (en el caso de Francia simbolizado por el cambio de "instituteur" al de "professeur des écoles") abandonando la polivalencia tradicional por intervenciones de "expertos" en las clases lo que pone en cuestión el concepto tradicional de educación. "Si l'intervention éducative en classe devient plurielle, la question de "travail avec l'autre" (travail en équipe, avec des partenaires, en réseaux...) ne devient-elle pas pour cette activité enseignante une question? Questions de recherche mais aussi questions por la formation à l'enseignement, elles signalent de toutes les façons des chantiers prometteurs pour que s'intéresse à l'évolution de l'école primaire en ce debut de siècle"<sup>4</sup>.

(4) BAILLAT, Gilles: "Les transformations de la professionnalité enseignante dans le premier degré: la situation française", Politiques d'Éducation et de Formation, 5 (2002) 43-54, p.53

## Conclusiones

La gobernabilidad es un concepto que incluye no solo las formas administrativas (organización y funcionamiento de los



centros, las relaciones con la administración regional o nacional, el cumplimiento y adaptación a la normativa vigente, etc.), sino que incluye también las formas profesionales (las relaciones del docente con organizaciones societarias o sindicales, el ejercicio profesional individual o en grupo, las relaciones socio-profesionales, etc.), las formas pedagógicas (la adopción de métodos, estrategias, técnicas, procedimientos, proyectos, las relaciones con los alumnos y los padres, etc...) y las formas de carácter cultural (la cultura escolar; las representaciones que el docente maneja sobre su ejercicio y el centro escolar etc.).

Desde el punto de vista de la regulación y la gobernabilidad de los centros educativos, se observa la existencia de un modelo convergente de regulación europeo dado que cada vez se producen más coincidencias en los sistemas educativos europeos. Esta convergencia vendría explicada por la fuerte tendencia a la descentralización por razones diversas como la subsidiariedad, la autonomía regional, el mercado libre, etc., que, en último extremo, viene a potenciar de manera positiva la democracia y que se basa en la convicción de que la descentralización produce mayores eficiencias en la dotación de servicios educativos. La "educación es un bien público pero también un artículo de consumo privado" (GREEN, p. 117). La descentralización se expresa en tres categorías (desconcentración como Francia y España), la localización como en Inglaterra, Gales y los países Nórdicos y la autonomía escolar. Esta última se percibe como una tendencia creciente en la Unión; explicada tanto en términos materiales (financiación, recursos etc..) como curricular (países como Italia, Gales, Inglaterra y Francia permiten hasta que un 20 % del currículum se determine desde los centros); los más destacados son Holanda y el Reino Unido que proporcionan a los centros educativos poder para contratar y despedir personal y determinar el salario inicial según las escalas nacionales.

No obstante, incluso los países con mayores tradiciones descentralizadoras o de autonomía escolar están comenzando a aplicar, en los últimos años, legislaciones con mayor carácter nacional y de Estado; por tanto, la tendencia se orienta a dejar en manos de los centros las decisiones internas de contratación, organización del centro, distribución de recursos, relaciones con la comunidad, organización de actividades escolares y culturales, etc., pero en el diseño curricular, supervisión de la eficacia y

eficiencia de los centros, regulación política y administrativa, etc., parece cada vez mayor la determinación nacional y europea. Esta tendencia se está acelerando actualmente al objeto de cumplir con el proceso de Bolonia sobre la construcción del modelo europeo de educación superior, en el que la formación de docentes es un tema de actualidad, preocupación y debate.

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendemos sintetizar as características mais relevantes de alguns dos sistemas educativos europeus que geram um maior nível de competências nos alunos, segundo informações internacionais. Também analisar os modelos de formação de professores que esses sistemas apresentam, tendo como referência o caso do modelo espanhol, que busca ser de qualidade. Estudo que aborda desde a dimensão comparativa; uma comparação em dupla perspectiva: a interna desde o país e a externa que evidencia as convergências tanto nas orientações como nos perfis da formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistemas educativos europeus; Formação de professores; Competências; Modelos de governo obrigatórios.

**ABSTRACT.** In this paper we have tried to sum information the outstanding features of some European Educational Systems which produce a higher level or students skills according to international reports. We also analysed the different teachers training models that these systems show, taking into account the Spanish model aims at quality. This work is tackled from a twofold comparative dimension: an internal one referring to the country and an external one that seeks to reveal convergences and divergences not only in educational orientation (aspects) but also in teacher training profiles.

**KEY WORDS:** European educational system; Teaching training; Key competences; Educations management models; Compulsory education.

## Referências

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada: **Política educativa y autonomía escolar**, Madrid, Universidad Autónoma, 2000.

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada: **Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparados**, Revista Española de Educación Comparada, 3, p. 215-246, 1997.

ESTEVE, J.M., **La formación inicial de los profesores de secundaria**, Barcelona: Ariel, 1997.

EURYDICE. **Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea**, Luxemburgo: Of. de Publicaciones de las C. E., 1996.

EURYDICE, **Red de información en educación en Europa**. CD-ROM, 1999.

FIALAIRE, Jacques. **L'École en Europe**, Paris : La Documentation Française, 1996.

GREEN, Andy; LENEY, Tom y WOLF, Alison: **Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional**, Barcelona, Editorial Pomares, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando (coord.)**Formación del profesorado**, Barcelona, Editorial Praxis-Cuadernos de Pedagogía, 1998.

MOLINA GARCÍA, S.; GARCÍA PASCUAL, E. (Coords.): **La formación del profesorado. Bases para un modelo de formación en la Unión Europea**, Zaragoza, Egido Editorial, 1999.

NOVOA, Antonio; LAWN, Martín. **Fabricating Europe. The formation of an Education Space**, The Netherlands, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**, Madrid, Ed. Morata, 1998.

*POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION*. "Les nouveaux profils des métiers de l'enseignement", 5 (2002).

POPKEWITZ, T.S. (Comp.)**Modelos de poder y regulación social en pedagogía**, Barcelona, Editorial Pomares, 1994.

REVISTA DE EDUCACIÓN: monográfico sobre "la profesión docente", 306 (1995).

ROBERT, André D. ; TERRAL, Hervé : **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui**, París : Presses Universitaires de France, 2000.

RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E.; SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup>. V. (Coords.): **La formación de los maestros en la países de la Unión Europea**, Madrid: Narcea, 1998.

VARIOS: **Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente**, Madrid: Fundación Santillana, 1999.

UNESCO: **Informe mundial sobre la educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**, Madrid: Fundación Santillana/UNESCO, 1998.

VEGA GIL, L. **Claves de la educación social en perspectiva comparada**, Salamanca: Editorial Hespérides, 2002.

VEGA GIL, L. **El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos**, Revista Española de Educación Comparada, n.5, p.209-230, 1989.

VEGA GIL, L. **The European Focus of the Currículo in the**

**Educational Reforms in Spain at the End of the Twentieth Century.** Encounters on Education, V. 2,(fall), p. 49-70, 2001.

### Documentos

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Loi d'Orientation sur l'Éducation (10/7/1989). La educación nacional hasta el 2000.

Arrêté du 21/9/1992. Sobre las condiciones de la formación de profesores para la enseñanza privada.

Education (teachers)(Amendment) (nº 3). Regulations 1996. Statutory Instrument.

Education (teachers). Regulations 1997.

Education Act 1997.

Local Education Authority (Behavior Support Plans). Regulations 1998.