

La formació del professorat a la Unió Europea. Reptes i tendències¹

Ferran Ferrer*

«Eduquem per formar adults, no per perpetuar nens.»

F. SAWATER

Presentació

Aquesta exposició té com a objectiu bàsic presentar els models de formació del professorat existents al nostre entorn polític, econòmic i social, és a dir, els països membres de la Unió Europea. Amb aquest objectiu descriurem la situació en alguns d'aquests països, concretament en aquells que poden considerar-se més representatius de les diferents formes de concretar la qüestió que ens ocupa. Així es respon a la inquietud per conèixer les tendències en aquest camp i s'aporten idees que ens perme-

(1) Aquest text correspon a la conferència impartida el dia 12 de novembre de 1998 dins del marc de la reunió interuniversitària estatal de Facultats i Escoles Universitàries de Formació del Professorat, organitzada per la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

* Ferran Ferrer és professor d'Educació Comparada a la Universitat Autònoma de Barcelona. El seu àmbit de recerca són els països de la Unió Europea, i en especial l'avaluació, l'administració, el finançament i la gestió dels sistemes educatius. Actualment investiga els indicadors dels sistemes educatius, el procés de transició entre l'ensenyament secundari i l'ensenyament superior, els models d'Universitat a la Unió Europea, i els models de formació del professorat. Ha escrit diversos llibres, així com articles en revistes espanyoles i estrangeres: *Prospects*, *Revista Española de Educación Comparada*, *Revista de Educación*, *Temps d'Educació*, *Economic Working Papers Series*. Ha col·laborat amb diversos organismes internacionals: UNESCO, BIE, OEI, CEDEFOP, United Nations (ESCR). Ha estat professor convidat a la Universitat de Fribourg, i en l'actualitat és el director del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social (UAB). Algunes publicacions de l'any 1998 són: (Coord.): *Cap a l'educació del l'any 2.000. Una visió de l'Informe Delors*. Bellaterra: UAB, 1998; (Coord.): «La educación en el siglo XXI» a *Revista Española de Educación Comparada*. N.º 4, 1998; «L'Espagne des Communautés Autonomes et les droits linguistiques» a PÉREZ, S.: *La mosaïque linguistique: regards éducatifs sur les pays industrialisés*. Ed. L'Harmattan. Paris / Montreal, 1998; «Planificación del sistema educativo» a OEI: *Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid, 1998; «Una aposta de futur: l'Informe Delors» a *Educació i canvi social*. Ajuntament de Sabadell, 1999; «The right to education and programmes to remedy inequalities». ESCR / United Nations. Genève, 1998; «El sistema de acceso a la Universidad: una visión europea» a *Prospects*. Vol. XXVIII. N.º 3, 1998.

Adreça professional: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. E-mail: ferran.ferrer@uab.es

tran dibuixar un nou model de formació inicial del professorat, més adequat a les característiques educatives i socials que es demanen al docent del proper mil·lenni. Explicarem algunes de les aportacions més significatives que, en els darrers anys, han aparegut sobre aquest tema en el debat pedagògic. L'exposició culminarà amb algunes reflexions que, segons el parer de l'autor, matisen les aportacions internacionals i comparatives.

1. Sistema educatiu i formació del professorat.

Factors condicionants

És necessari convenir que moltes característiques pròpies del sistema educatiu no són en absolut alienes al model de societat propi d'un país. És més, una cosa no s'explica sense l'altra. Això no obstant, remuntar-nos a qüestions pròpies més aviat del context que envolta el sistema educatiu ens allunyaria excessivament de la nostra exposició. Cal tenir present aquest aspecte, però, en qualsevol anàlisi comparativa que realitzem, i per això hem de ser prudents a l'hora de fer valoracions.

Sí que em sembla més ajustat a l'objectiu de la meva exposició apuntar algunes relacions estretes que es donen entre un model concret de formació del professorat i el sistema educatiu en el qual està immers. No prenc pas desenvolupar tots i cadascun d'aquests punts, però sí, almenys, aquells que —segons la meva opinió— condicionen de manera substancial les anàlisis que després es volen portar a terme.

Un primer factor que cal considerar és el que es refereix a l'estructura del sistema educatiu. La durada de les diverses etapes del sistema, la seva vinculació mútua, les edats que comprenen o els anys que abasta l'ensenyament obligatori són qüestions que influeixen en el tipus de formació del professorat d'un país concret. No és aliè a la formació del professorat el fet que l'ensenyament primari aculli els alumnes entre els 7 i els 13 anys o entre els 6 i els 10 anys, com ocorre en dos països diferents de la Unió Europea; la relació entre el professorat de primària i el de secundària serà molt diferent en tots dos casos. Aquest fet tindrà conseqüències evidents sobre la formació dels dos cossos de professors. En general, en el primer cas —i salvant totes les excepcions que calgui— la vinculació entre la formació dels dos cossos docents serà més aviat estreta, mentre que en el segon cas la distància entre ambdós serà molt més elevada.

Igualment, podem observar que el grau de continuïtat existent en el sistema educatiu entre les institucions que acullen els alumnes d'ensenyament primari i les de nivell secundari condiona de forma significativa el

model de formació del professorat. No és estrany, per exemple, que en els països on hi ha un sol tipus de centre de primer cicle de secundària —i per tant un major grau de continuïtat amb l'etapa anterior—, el model de formació del professorat de tots dos nivells educatius sigui més proper. Per contra, als països on els alumnes de primer cicle de secundària es distribueixen entre centres de tipus diversos (per exemple, Alemanya), les diferències entre la formació del professorat d'aquests centres i la del professorat de primària són molt més acusades.

Un segon factor condicionant és el que fa referència a la modalitat d'administració educativa que trobem i al grau de descentralització del sistema educatiu. Sembla obvi pensar que, en un país qualsevol, com més alt és el grau de descentralització educativa, major és l'autonomia dels centres escolars. En el marc d'aquest tipus de centre, la gestió que se'n faci i el desenvolupament de les activitats docents es portaran a terme amb una major capacitat de decisió dels seus actors. El professor haurà de complir, d'una banda, un *rol* molt més autònom, pel fet que tindrà un marge d'acció més elevat; i, d'altra banda, estarà molt més obligat a saber treballar en equip, tant amb els seus companys de feina com amb la resta de la comunitat educativa. El model de formació del professorat que es desprèn d'aquest tipus de sistema educatiu té poca relació amb aquell altre provinent d'una administració centralitzada, en què el professor desenvolupa un *rol* molt més dependent de les autoritats educatives.

La formació del professorat estarà igualment molt condicionada pel perfil de professor que tinguem en el sistema educatiu i la imatge que se'n projecti a la societat. D'aquesta manera, una modalitat de carrera docent molt estratificada, amb importants incentius per al professorat en el pas d'un nivell a l'altre, comporta formar un tipus de docent preparat per fer front a aquesta situació. El fet que la tasca del docent es consideri una professió de segon ordre en l'escala social constitueix un condicionant important a l'hora de dissenyar i prestigiar un nou model de formació. Això no ha de ser un obstacle per mantenir aquesta situació, sinó més aviat al contrari: ha d'esdevenir un motiu fonamental per procurar canvis profunds en el model de formació del professorat. Aquesta va ser, almenys, una de les raons últimes del govern socialista francès quan va implantar els Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM), i n'és una bona prova el fet que el govern gaullista conservador posterior no els va eliminar.

Voldria ressaltar, igualment, atesa la transcendència que tenen, les vinculacions entre el tema que ens ocupa i la professionalització dels docents. Des del meu punt de vista, ambdues qüestions van íntimament lligades i hi radica una de les claus del futur de l'educació. Els canvis en la formació del professorat poden anar encaminats a reforçar-ne la professionalització o bé a debilitar el grau de professionalitat assolit fins al moment. Un exemple, ben tangible, el podem trobar al Regne Unit durant el període del govern conservador, amb les seves propostes d'incorporar als

centres escolars persones sense el nivell de preparació pedagògica adequat. Aquestes i altres mesures van ajudar a promoure, en molts casos, una clara falta de confiança de la societat en els docents (Tulasiewicz, 1996, 27).

Una qüestió a part és quins són els paràmetres per mesurar el grau de professionalitat i fins a quin punt el col·lectiu dels docents els compleix adequadament. En tot cas, per a aquesta qüestió remeto a d'altres especialistes que han aprofundit el tema (Sarramona, Noguera, Vera, 1997; Marcelo, 1995; Ferrer, 1996; Perrenoud, 1996; Warren, 1994).

Un darrer factor que manté una relació evident amb el tema que ens ocupa és el *model ideològic d'educació* que impera en el país al qual fem referència. Així, per exemple, el major o menor auge en el debat pedagògic dels principis de mercat en educació (competitivitat, eficàcia en els resultats...), la promoció o prevenció davant la llibertat d'ensenyament, la posició davant la xarxa pública i privada de centres escolars, l'impuls o fre a la participació dels diferents estaments de la comunitat educativa en les escoles... tots constitueixen trets distintius d'una ideologia en educació que, en moltes ocasions, traspasa l'àmbit estricte dels partits polítics concrets per constituir-se en quelcom propi de la cultura escolar d'un país. La posició que adopti la societat en general, i el sector educatiu en particular, davant les qüestions ideològiques apuntades comportarà també defensar o qüestionar aquest o aquell model de formació del professorat.

La diversitat de situacions educatives als països de la Unió Europea ens demostra, una vegada més, la complexitat del fenomen educatiu i la dificultat d'establir paràmetres comuns per al conjunt dels països.

2. Models europeus de formació del professorat²

La primera qüestió que cal delimitar és l'àmbit de la formació del professorat al qual farem referència. Em centraré, en concret, en els nivells d'educació preescolar i primària, encara que sóc conscient que és difícil desvincular-los —especialment a l'hora de realitzar anàlisis sobre el tema— del nivell d'ensenyament secundari.

En segon lloc hem de concretar quines variables escollirem per descriure cadascun dels països. El professor Tulasiewicz (1996, 22-27), expert en aquesta temàtica, assenyala com a fonamentals les següents:

(2) Una part significativa de la informació que es presenta en aquest apartat està actualitzada d'acord amb *Eurybase*, base de dades pertanyent a la xarxa *Eurydice*.

- Durada de la formació: aquesta variable inclou el nombre mínim d'anys previs abans de poder accedir als centres de formació inicial, els anys d'estada en aquests centres i els anys de prova en centres educatius que ha de passar el candidat abans de poder exercir definitivament la seva professió.

- Lloc de formació: especialment referit al nivell educatiu dels centres de formació del professorat

- Contingut de les matèries que s'ensenyen (música, plàstica, lectoescriptura...), de la teoria no pedagògica (psicologia, història, sociologia...) i de la teoria pedagògica (avaluació, gestió de la classe, estratègies d'ensenyament...).

- Pràctiques.

- Personal responsable de la formació.

- Recursos econòmics: entre d'altres, si es rep algun tipus de remuneració durant el període de formació.

Una tercera qüestió que cal decidir és, igualment, quins països seleccionaré en la meva exposició. Com que l'objectiu de l'exposició és il·lustrar la situació de la formació de professorat a la Unió Europea, escolliré aquells que crec que es poden considerar models d'una determinada manera d'entendre aquesta formació.

2.1. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PREESCOLAR I PRIMÀRIA A FRANÇA

Els estudis, tant per als professors de preescolar com per als de primària, duren cinc anys. Els tres primers estan destinats a obtenir una primera titulació universitària de caràcter general, la *License*. Posteriorment han d'accedir a uns centres diferents, els *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM), on durant un període de dos anys es formen específicament en el seu àmbit d'especialització docent. En finalitzar aquest període reben el títol de *professeur des écoles*, que els habilita per a l'exercici d'aquesta professió en les etapes respectives, tant en el sector públic com en el sector privat. Aquest és, a grans trets, l'itinerari formatiu dels professors d'infantil i primària a França, però a continuació desgranarem algunes claus d'aquest model únic a Europa i que ja té gairebé deu anys d'experiència.

Una primera qüestió que cal tenir present és que els IUFM són centres que acullen tota la formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària. Això no significa, però, la creació d'un cos únic de professors —el sistema continua tenint una carrera docent clarament jerarquitzada i diferenciada en graus segons els nivells d'ensenyament. Només comporta considerar que hi ha àmbits de la formació que són comuns a tots els docents que treballen en el sistema educatiu i que, per tant, és més adequat que es formin en el mateix lloc, tot i que amb itineraris formatius diferents.

Aquests centres de formació es localitzen en cadascuna de les *academies*, àmbits territorials en què s'estructura l'ensenyament secundari i universitari. Això comporta una dependència clara del sector universitari, tal com indica la mateixa denominació.

Una tercera qüestió que cal considerar és que aquesta nova modalitat de formació va ser creada per l'anterior govern socialista, l'any 1989, i que —tal com s'ha apuntat anteriorment—, s'ha mantingut fins a l'actualitat amb governs d'ideologia diferent. Es tracta, per tant, d'una iniciativa d'esquerres —d'acord també amb una determinada visió sobre el que ha de ser la formació del professorat— que, per conveniència o per convicció, no s'ha alterat amb governs de dretes. Des de 1992, tots els *professeurs des écoles* (terme que inclou els professors de preescolar i de primària) són contractats entre els que segueixen aquest tipus de formació.

És igualment important tenir present que, al principi, se sol·licitava com a requisit per accedir als IUFM haver aconseguit un *Diplôme d'Études Générales Universitaires* (DEUG). Aquest títol s'obté després de dos anys d'estudis universitaris. Possiblement pel fort increment de peticions per accedir als IUFM en els últims anys i, al mateix temps, per la gran expansió de la matrícula universitària i per l'increment d'estudiants que obtenen el DEUG, es va modificar aquesta normativa: es va elevar el llistó d'accés i es va sol·licitar una *Licence* per entrar als IUFM.

L'accés a un IUFM comporta, a més a més, haver de superar altres criteris, a part del requisit de titulació mínima aconseguida amb anterioritat. En concret, i atès que actualment la demanda de places supera l'oferta, s'acostuma a usar com a criteri de selecció l'historial acadèmic de l'estudiant i, en ocasions, una entrevista amb el responsable acadèmic del centre. En tot cas, cal tenir en compte que el director de cada IUFM elabora la política d'admissió del seu centre, d'acord amb una comissió nomenada per a aquest efecte.

Quan ja s'ha accedit al centre, la formació es compon de dues etapes clarament diferenciades. D'una banda, el primer curs, que és sobretot teòric, encara que inclogui algunes pràctiques als centres; el segon any, d'altra banda, és d'inserció professional i per això es considera els alumnes com a *professeurs en pratiques*. Per aquest motiu reben una retribució econòmica.³ En tot cas, coïnvé tenir present que el pas del primer al segon any no és automàtic, sinó que els alumnes han de superar un concurs-oposició (*le concours de recrutement*). El currículum formatiu dels estudiants dels IUFM s'aprova a nivell nacional, per la qual cosa les diferències entre els diversos centres són, en aquest sentit, mínimes.

(3) El *professeur stagiaire* rep una remuneració d'aproximadament 7.200 francs francesos nets al mes.

L'avaluació final dels estudiants d'aquests centres es fonamenta bàsicament en tres criteris: les matèries cursades a l'IUFM, les pràctiques que s'han portat a terme en el centre escolar i també la presentació d'un treball sobre els aspectes pràctics de l'ensenyament. L'estudiant realitza aquest treball durant el segon any.

Una qüestió que convé no oblidar a l'hora de referir-se al model francès de formació del professorat és que els IUFM han substituït l'àmplia xarxa de centres que existia abans, la qual cobria la formació del professorat dels diferents nivells no universitaris: *écoles normales d'instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales nationales d'apprentissage*.

Però aquesta nova modalitat de formació del professorat no sorgeix per qüestions d'índole estrictament pedagògica, sinó que té fonament en la conveniència de millorar l'estatus dels docents. La realitat ha demostrat que el procés d'implantació ha tingut vaivens, especialment des del punt de vista curricular. El que en principi semblava una tendència clara a equiparar la formació pedagògica de tots els futurs docents ha acabat esdevenint un miratge. Una reducció creixent dels continguts teòrics psicopedagògics en la formació del professorat de nivell secundari i un increment dels continguts de la disciplina pròpia han marcat les distàncies respecte de la resta del col·lectiu docent que es forma als IUFM⁴ (Adams, Tulasiewicz, 1995, 60).

És interessant ressaltar, igualment, que el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED) permet preparar, mitjançant aquesta modalitat de formació, l'examen que realitzen els IUFM per accedir al segon any de formació («*le concours de recrutement*»).

2.2. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PREESCOLAR I PRIMÀRIA A ANGLATERRA⁵

La formació d'aquest tipus de professorat s'imparteix, actualment, dins el sector universitari⁶ i amb modalitats diferenciades segons el centre, atesa l'elevada autonomia institucional de les universitats en aquest país. Existeixen diverses vies formatives per accedir a la qualificació que permet exercir l'ensenyament a Anglaterra, denominada *Qualified Teacher Status* (QTS). Aquesta qualificació és aplicable tant als professors d'ensenyament

(4) Aquest procés es va iniciar amb el govern conservador de Balladur.

(5) En aquest apartat ens referirem a Anglaterra, sense fer referències explícites als models d'Escòcia i Irlanda del Nord, tot i que aquests dos territoris tenen moltes similituds amb Anglaterra en aquest àmbit del sistema educatiu.

(6) És necessari assenyalar que la reforma universitària de l'any 1992 va unificar l'ensenyament superior d'aquest país de tal manera que, actualment, queden molt pocs centres d'ensenyament superior que no siguin universitaris. Així, es va trencar amb un dels models d'ensenyament superior de referència per a molts altres països, conegut com a *model dual d'ensenyament superior*.

primari i secundari de primer cicle (5-16 anys), com a aquells que exerceixen en el nivell preescolar (2-5 anys).⁷ Els requisits per aconseguir-la es van definir en una circular legislativa de l'any 1997⁸ i es refereixen a adquisició i comprensió dels continguts, planificació, ensenyament i gestió d'una aula, i seguiment, avaluació i responsabilitat davant els resultats. A més a més, des de començament d'aquest curs acadèmic (1998-99), els professors amb el QTS han de demostrar uns coneixements d'informàtica equivalents al nivell 8 del currículum nacional que s'imparteix als alumnes.

De totes les modalitats de formació del professorat existents en l'actualitat, n'hi ha dues que han tingut una major implantació i, alhora, han estat exemple per a molts altres països: el *concurrent model* i el *consecutive model*. La diferència bàsica entre els dos models és la seqüència temporal amb què es vinculen els continguts de caràcter més pedagògic amb els continguts propis de l'especialització.

Pel que fa al *concurrent model*, els estudiants segueixen una formació de quatre anys de durada, al final de la qual obtenen el títol de *Bachelor of Education* (conegut per *Bed*), *Bachelor of Arts in Education BA(Ed)* o *Bachelor of Science BSc (QTS)*. En aquest tipus de formació es combinen les classes teòriques amb les pràctiques en centres escolars. Les pràctiques han de tenir una durada de, com a mínim, trenta-dues setmanes.⁹ Durant aquests quatre anys, els estudiants s'especialitzen o bé en l'ensenyament primari bàsic (incloent-hi preescolar), o bé en l'ensenyament primari superior. També es poden especialitzar en determinades matèries d'aquest darrer nivell d'ensenyament. Els continguts fan referència tant a les matèries que cal impartir com a la formació pedagògica i curricular de caràcter més general.

És important ressaltar que, en aquest model de formació, el professorat de secundària es forma en el mateix tipus de centre que el de preescolar i primària. Altra vegada, això no comporta un canvi substancial en la carrera docent del professorat anglès, que continua clarament dividida en etapes i nivells d'ensenyament.

El *consecutive model*, per contra, implica una concepció diferent sobre el tipus de formació que han de rebre els futurs professors. En aquest model, els estudiants obtenen en primer lloc un títol universitari d'una matèria o especialització concreta, no necessàriament vinculada a l'àmbit pedagògic (un *first degree*). Per a això necessiten entre tres i quatre anys d'estudis. Amb aquesta titulació poden continuar estudiant en el seu àmbit d'estudi, exercir una professió, o bé dedicar-se a l'ensenyament. En aquest úl-

(7) En aquest últim cas, la normativa actua des de 1989.

(8) Circular 10/97 del Department for Education and Employment (DfEE).

(9) Precisament aquest període de pràctiques es va ampliar l'any 1996 amb la finalitat de vincular més estretament la formació inicial amb la realitat dels centres escolars.

tim cas han d'obtenir el *PostGraduate Certificate of Education (PGCE)*, per a la qual cosa necessiten un any més d'estudis (en concret, trenta-vuit setmanes per al professorat de primària).¹⁰ Durant aquest període de formació pedagògica es combinen classes teòriques sobre matèries del currículum nacional i formació pedagògica general, amb pràctiques en un centre escolar; els professors de primària han de fer un mínim de divuit setmanes de pràctiques. Aquesta titulació pedagògica és la mateixa que han de tenir els futurs professors de secundària.¹¹

La coexistència d'aquests models tan diferents, no solament pel que fa a la temporització, sinó també quant al perfil de professor que porta implícit cadascun, és pròpia d'un país on la normativa educativa única per al conjunt del territori és escassa. Cal destacar, en aquest sentit, que hi ha quatre modalitats més de formació del professorat —de menor impacte que les anteriors i en procés de canvi— que, per la seva especificitat, no descriurem ara (*licensed teacher scheme*,¹² *articled teacher scheme*,¹³ ...).

Igualment és important tenir present que, com que existeix una gran llibertat de contractació del professorat, tant en el sector públic com en el sector privat, no hi ha l'obligació que imparteixin determinades matèries els professors que estan en possessió de l'especialització corresponent. Així, qualsevol professor que tingui el QTS pot exercir la docència en tots els nivells.

Un aspecte interessant de la formació del professorat en aquest país és que qualsevol institució que vulgui oferir aquest tipus d'estudis ha d'estar acreditada per fer-ho. En aquest sentit, cal ressaltar que el que s'acredita no és el *curs* o *programa* concret de formació del professorat que s'ofereixen, sinó la *institució*. Per a això, la Teacher Training Agency (TTA) estableix criteris generals sobre el contingut de la formació que cal impartir, i també els requisits mínims del període de pràctiques a les escoles.¹⁴ En concret, assenjala els requisits específics per a l'ensenyament de l'anglès, de les matemàtiques i dels continguts del currículum nacional implantat des de 1988, i també els nivells de competència que han d'assolir els pro-

(10) O bé dos anys, quan es realitzen els estudis a temps parcial.

(11) El PGCE és organitzat també per la famosa Open University des de 1994, i en aquest cas té una durada de divuit mesos.

(12) Un *Licensed Teacher* és una persona adulta (de més de 24 anys) amb dos anys de formació universitària —com a mínim— i que és nomenada professor «amb llicència per exercir la docència». Rep, a més a més, una formació sobre teoria i pràctica de l'educació, i per últim pot concloure tot el procés —si finalment se'l valora positivament després de dos anys d'experiència— amb l'obtenció del QTS. Aquesta modalitat es va introduir l'any 1989, i actualment s'ha convertit en el *Graduate Teacher Programme*.

(13) Es va introduir l'any 1990 per a aquells graduats que no tenien una qualificació pedagògica. Actualment ja no existeix com a modalitat de formació.

(14) Els requisits que han de complir els centres de formació del professorat han estat modificats recentment —a partir de l'1 de setembre de 1998— i tenen un caràcter més intervingentista per part de l'administració educativa.

fessors en finalitzar la seva formació inicial —tot i que no concreta el nombre d'hores de docència que han de destinar les institucions a aquests continguts.

La TTA té encomanada, igualment, la funció d'avaluar l'activitat que porta a terme cada institució acreditada en l'àmbit de la formació del professorat, amb la finalitat d'assegurar que es compleixen els requisits i els objectius perseguits. La TTA desenvolupa, així, un paper molt important en el disseny i la implantació dels diferents cursos de formació del professorat, ja que a més a més distribueix els recursos financers d'acord amb les previsions que fa el Department for Education and Employment sobre el nombre de professors que es necessitaran en els anys següents.

De fet, la TTA es va crear fa poc temps (1994) i el seu poder s'ha anat incrementant. Concebuda a l'empara d'una política educativa que potenciava la creació d'«agències independents de l'administració educativa»,¹⁵ per bé que fortament implicades en la planificació i la renovació del sistema educatiu, ha acabat esdevenint l'òrgan regulador de la formació del professorat en aquest país, tant en l'àmbit de la formació inicial com en el de la formació permanent. És necessari destacar que els membres de la TTA són nomenats pel secretari d'Education and Employment.

És interessant, igualment, ressaltar que els estudiants dels centres de formació del professorat s'avaluen d'acord amb els paràmetres (continguts, competències...) establerts per al *Qualified Teacher Status*. Des de maig de 1998 s'ha sol·licitat als centres de formació del professorat que elaborin un nou perfil de professorat, que passarà a denominar-se *Newly Qualified Teacher* i que servirà d'orientació per als centres escolars on els estudiants realitzen les pràctiques.

Per accedir a la formació del professorat de preescolar i primària s'estableix un procés de selecció que va més enllà d'haver obtingut unes puntuacions determinades a les proves de finalització del batxillerat (els famosos *Advanced Levels*), encara que aquestes notes es tenen molt en compte.¹⁶ Així, mitjançant una entrevista amb el candidat, se'n valora l'aptitud per poder exercir després la docència, i es confirma que gaudeix d'una bona salut i que no té antecedents criminals. Des de 1989 s'ha establert com a norma que participin en aquest procés de selecció professors amb experiència.

Finalment, a causa de la importància creixent que té i de la novetat de la proposta, convé destacar l'existència d'una nova modalitat de formació,

(15) Aquesta va ser una política molt característica de l'anterior govern conservador, no solament dins del sector educatiu, sinó també en altres àmbits de l'actuació política.

(16) Així, els aspirants han d'haver obtingut al *General Certificate of Secondary Education*, com a mínim, el nivell C en matemàtiques, llengua anglesa i ciències (aquest últim només per als professors de primària).

iniciada l'any 1994 i coneguda com *School-Centred Initial Teacher Training* (SCITT). Aquest nou esquema s'inscriu dins el *model consecutiu* de formació del professorat. Consisteix en el fet que grups d'escoles que han estat acreditades per la TTA per portar a terme programes de formació del professorat —en solitari o en conveni amb altres institucions— ofereixin aquest tipus de cursos i puguin concedir finalment les titulacions necessàries per a l'exercici de la docència. Aquestes titulacions (PGCE) han d'estar reconegudes per una universitat.

Com a resum del model anglès de formació del professorat podríem dir que es caracteritza per la diversitat en l'oferta institucional i curricular, la vinculació amb els centres escolars i la insistència a destacar la importància d'establir un perfil del professorat prèviament al disseny del model de formació i amb la perspectiva que sigui útil en el procés d'avaluació dels estudiants candidats a exercir de professor.

2.3. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PREESCOLAR I PRIMÀRIA A ALEMANYA

La formació del professorat a Alemanya distingeix clarament entre els professionals del nivell preescolar i del nivell primari. Mentre que els primers es formen en el nivell d'ensenyament secundari superior, els segons es formen en el sector de l'ensenyament superior. Entre aquests últims hi ha diferències segons els *Länder*, ja que cadascun té competències exclusives en la matèria, igual que en la resta de qüestions relatives al sistema educatiu. Així, mentre que en dos *Länder*¹⁷ la formació del professorat es porta a terme en el sector superior no universitari (concretament, en les *Pädagogische Hochschule*), a la resta del país aquest tipus de formació s'imparteix dins el sector universitari.¹⁸ Cal assenyalar que les *Pädagogische Hochschule* tenen un rang equivalent al de les universitats.

Pel que fa a la formació del professorat de preescolar, es forma a les *Fachschulen für Sozialpädagogik*, que, com el seu nom indica, centren l'atenció en l'àmbit de l'educació social. La durada dels estudis és de tres anys. En els dos primers es porta a terme una jornada completa en aquests centres, mentre que el tercer és un període de pràctiques que supervisa la *Fachschule*. Amb la finalitat de comprendre el caràcter assistencial dels centres de preescolar, hi ha una dada que pot resultar il·lustrativa: els professionals que treballen en aquests centres no són professors pròpiament dits, sinó *Erzieher*, és a dir, treballadors socials dedicats

(17) Són, en concret, el de Baden-Württemberg i el de Túringia. La resta van incloure aquest tipus de centres dins les universitats, la majoria ja a la dècada dels setanta.

(18) Aquí es consideren les *Universität-Gesamthochschulen*, centres creats a la dècada dels setanta i que van agrupar sota una mateixa institució els del sector universitari i no universitari, procurant llimar les diferències entre ambdós sectors i oferint un tipus de formació més polivalent.

a l'atenció a la infància. Per accedir a aquest tipus d'estudis, els aspirants han de tenir una experiència professional prèvia de dos anys.

La formació del professorat de primària constitueix un sistema a part. Es divideix bàsicament en dues etapes. En la primera etapa, durant un període d'entre sis i vuit semestres es formen —bàsicament des del punt de vista teòric— en l'especialitat en la qual voldran exercir l'ensenyament. Cada *Land* estableix, en tot cas, les matèries específiques que caldrà estudiar (obligatòries i optatives). Tal com s'ha apuntat més amunt, els centres són diferents segons els *Länder* a què fem referència, encara que tots estiguin dins del sector de l'ensenyament superior. Una vegada finalitzats aquests estudis, els aspirants a accedir a la professió docent han de superar un primer examen estatal —denominat *Erste Staatsprüfung*—¹⁹ que els permet l'accés a la segona etapa del procés de formació.

La primera fase de formació —de caràcter més aviat teòric— inclou els següents aspectes:

- L'estudi d'almenys dues matèries o àrees de matèries des de la perspectiva didàctica. Les matèries optatives i l'especialització varien d'un *Land* a un altre.
- La formació en ciències de l'educació, amb l'obligatorietat d'estudiar teoria de l'educació i psicologia; poden escollir també entre d'altres àrees de coneixement (filosofia, teologia, ciències socials i polítiques).
- La formació pràctica durant diverses setmanes.

En general, es promou el treball interdisciplinari com a estratègia docent, i determinades matèries acostumen a tenir un pes específic molt important en la formació de docents: llengua alemanya, matemàtiques i altres matèries vinculades a l'àmbit artístic i cultural.²⁰ En els últims anys, els *Länder* han arribat a una sèrie d'acords amb la finalitat d'unificar determinats criteris d'organització pedagògica dels estudis de formació del professorat de primària.²¹ Han consensuat la durada d'aquesta primera fase i el nom-

(19) A Alemanya, és interessant distingir entre aquelles professions considerades d'«especial interès públic» i la resta. En les primeres s'obliga els estudiants que vulguin exercir la seva professió a superar un examen d'Estat en el qual participen les autoritats de cada *Land*, mentre que l'únic requisit per poder exercir la resta de professions és haver obtingut un títol (universitari o no). Entre aquestes «professions d'especial interès públic» hi ha els professors, els metges i els juristes, entre d'altres. Totes acostumen a imposar un primer examen per accedir a un període de pràctiques i un segon examen per avaluar aquest període més vinculat a la inserció professional.

(20) En certs *Länder* s'atorga una qualificació professional que permet exercir tant la docència en l'ensenyament primari com en algun tipus de centre d'ensenyament secundari inferior. A Alemanya existeixen quatre tipus de centres, en funció de l'orientació acadèmica que proporcionen, el currículum que ofereixen i el prestigi social que els concedeix la població.

(21) Els acords es van signar en el marc de la Conferència Permanent de Ministres d'Educació i Cultura dels *Länder* durant els anys 1994, 1995 i 1997.

bre d'hores de formació per setmana que reben els estudiants durant cada semestre.

Pel que fa al primer examen estatal que serveix per culminar aquesta fase de formació del professorat de primària, n'aproven el disseny les autoritats educatives de cada *Land*, tot i que hi ha una intervenció directa dels centres de formació del professorat. No obstant això, i a pesar de les diferències existents entre cada un dels territoris, es poden assenyalar alguns trets comuns a aquest primer examen estatal:

- Una tesina sobre una de les matèries d'especialització o bé sobre «ciències de l'educació».
- Un examen escrit i oral sobre les matèries d'especialització, tant des de la perspectiva dels continguts d'aquestes matèries com des de la metodologia d'ensenyament.
- Un examen sobre ciències de l'educació.
- Un examen pràctic sobre matèries de l'àmbit artístic i cultural o d'educació física.

El programa de formació teoricopràctic denominat *Vorbereitungsdienst* constitueix la segona etapa en la formació del professorat de primària. S'hi realitza la inserció professional mitjançant pràctiques en els centres escolars, i assistència a sessions teòriques i seminaris de caràcter pràctic als centres de formació del professorat. Aquí s'analitzen situacions concretes de la docència a les escoles; per a això s'aprofundeixen tant els àmbits propis de la teoria de l'educació com els de les didàctiques específiques. La durada d'aquesta formació varia en funció del *Länder* al qual fem referència, així com en funció de l'especialització a què aspiri l'estudiant. En qualsevol cas, la durada més comuna acostuma a ser entre divuit i vint-i-quatre mesos. En acabar aquest període, l'estudiant ha de presentar-se a un segon examen estatal (*Zweite Staatsprüfung*) que ja l'habilita per a l'exercici de la docència; cal assenyalar, no obstant això, que superar-lo no garanteix una plaça de professor.²²

Cal ressaltar que, com que aquest examen és el que realment els habilita per exercir l'ensenyament en un territori determinat, els comitès d'avaluació estan compostos tant per professors universitaris com per personal representant de l'administració educativa del *Land* alemany corresponent.

A pesar de les diferències existents dins el territori alemany, es pot afirmar que, en general, aquest segon examen d'estat consta de quatre parts.

(22) L'accés a una plaça de professor es realitza amb posterioritat d'acord amb les places lliures ofertes, amb caràcter permanent o com a substitucions del personal que es troba en baixa laboral. En qualsevol cas, s'utilitzen criteris vinculats a l'aptitud dels aspirants, al títol obtingut i a les notes aconseguides.

A saber:

- Un treball escrit de teoria de l'educació, psicologia de l'educació o didàctica de la matèria d'especialització.
- Un examen pràctic sobre l'ensenyament d'una de les matèries escol·lides.
- Un examen sobre qüestions bàsiques relatives a teoria de l'educació, legislació i administració civil i escolar, i ocasionalment sobre sociologia de l'educació escolar.
- Un examen sobre aspectes didàctics de les matèries estudiades.

Per últim, cal recordar que l'accés als centres de formació del professorat de primària es realitza una vegada s'ha obtingut el títol de finalització de l'ensenyament de secundària (el *Hochschulreife*),²³ que és, alhora, requisit imprescindible per accedir a qualsevol centre d'ensenyament universitari.

2.4. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PREESCOLAR I PRIMÀRIA A HOLANDA

Som davant un sistema educatiu en què la formació del professorat està clarament diferenciada en funció del nivell (preescolar, primari, secundari) i el cicle en què exercirà la docència el futur professor o professora.

La formació del professorat de preescolar es porta a terme en centres d'ensenyament secundari i d'ensenyament superior. De fet, el requisit bàsic és tenir un títol d'MBO (de formació professional especialitzada) o d'HBO (de formació professional superior no universitària). La formació del professorat de preescolar, i tota la normativa respecte d'aquest nivell d'ensenyament, es veu fortament condicionada pel fet que l'ensenyament primari comença ja als quatre anys i és obligatori a partir dels cinc. Això ha comportat que les escoles de pàrvuls hagin desaparegut, tot i que encara es mantenen les llars d'infants (que acullen nens de sis mesos a quatre o cinc anys) i algunes altres estructures educatives de caràcter menys formal (per exemple, els *Peuterspeelzaal* o grups de joc). A la majoria del personal que treballa en aquest tipus de centres de preescolar se'ls reconeix més com a monitors que com a professors d'aquesta etapa educativa.

D'altra banda, la formació del professorat de primària es realitza a les *Pedagogische Akademie*,²⁴ centres d'ensenyament superior no universitari

(23) Per obtenir aquest títol s'han d'haver seguit 12 o 13 anys d'escolarització de primària i secundària —segons si ens referim als *Länder* de l'antiga Alemanya de l'est o de l'oest, respectivament— i haver superat les proves del famós examen *Abitur* de finalització del Batxillerat.

(24) Existeixen algunes excepcions de centres d'ensenyament superior que ofereixen la for-

creats l'any 1970 (Adams i Tulasiewicz 1995, 59) que tenen un fort component professional, ja que atorguen un títol d'HBO. De fet, aquest tipus d'estudis es va regir per la normativa dels centres de formació professional superior fins l'any 1993 (la llei WHBO). A partir d'aquest any, es van incorporar a la legislació pròpia de l'ensenyament superior, que inclou també les universitats (la Llei d'ensenyament superior i investigació, WHW).²⁵

La durada d'aquests estudis és de quatre anys, al final dels quals s'atorga als estudiants un títol que els habilita per exercir la docència en aquesta etapa de l'ensenyament (*Diploma leraar basisonderwijs*); és a dir, entre les edats de 4 i 12 anys.²⁶ Aquesta titulació els capacita per exercir la docència de qualsevol matèria en el nivell primari, encara que al llarg dels seus estudis s'especialitzen en una àrea determinada. De fet, els centres poden sol·licitar aquesta especialització en algunes matèries del currículum. La seva formació està composta, aproximadament, d'un 75% de teoria i un 25% de pràctiques. Aquestes últimes s'inicien ja en el primer curs.

El Ministeri d'Educació, Cultura i Ciència²⁷ només estableix els principis generals de funcionament, l'estructura i els procediments de formació i d'avaluació dels estudiants en aquest tipus de centres. El currículum se centra bàsicament en la llengua d'ensenyament, matemàtiques, socials, ciències, expressió i educació física. Des de 1996 s'ha dissenyat un currículum comú per a tots els centres de formació del professorat de primària que afecta el 70% del pla d'estudis. En aquesta reforma s'ha posat un èmfasi especial en les noves tecnologies de la informació i la comunicació, així com en tots aquells aspectes més vinculats a la professió de professor. Per portar a terme tot això, el govern va impulsar la delimitació d'un perfil de competències necessàries per ser professor en cadascun dels nivells del sistema educatiu, com a pas previ a la configuració d'un currículum definitiu.

Des del curs 1997-98, els estudiants de quart de carrera poden ser nomenats «professors en formació»²⁸ als centres de primària, de manera que així cobreixen els requisits de formació de l'últim curs. L'objectiu d'aques-

mació del professorat, juntament amb altres estudis no pedagògics, i que no tenen aquesta denominació.

- (25) Els centres d'ensenyament professional superior i les universitats constitueixen el que es coneix amb el nom de *sector d'ensenyament superior*.
- (26) De fet, abans de l'aprovació de la Llei d'educació primària (WBO), l'any 1985, la formació del professorat per a nens de 4 a 6 anys es feia en un tipus de centre diferent. La unificació d'aquesta etapa amb la resta d'anys de primària va comportar que la formació del professorat d'aquest interval d'edat s'integrés en el mateix tipus de centre en què es formava el professorat de primària.
- (27) En les actuacions del govern holandès dels últims anys s'observa una preocupació per millorar la imatge de la professió i per intentar vincular més estretament la formació impartida en l'àmbit acadèmic amb la pràctica professional en els centres escolars.
- (28) Aquesta modalitat, denominada LIO, comporta fer-los un contracte mitjançant el qual cobren un sou (menor que si fossin professors en actiu).

ta mesura, impulsada pel govern, és apropar la formació del professorat a les necessitats de formació demanades pels centres escolars.

2.5. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PREESCOLAR I PRIMÀRIA A SUÈCIA

A Suècia, la incorporació de la formació del professorat de preescolar i primària al sector universitari es va produir fa poc més de vint anys, l'any 1977, quan es va aprovar la reforma de l'ensenyament superior. El cert és que, des de llavors fins al moment actual, l'ensenyament superior ha canviat molt en aquest país: ha passat d'un model altament centralitzat a un altre en què l'autonomia institucional ha augmentat de manera molt notable.²⁹ Això ha incidit, sens dubte, en els estudis de formació del professorat, que s'han hagut d'adaptar a la nova realitat política. En l'actualitat, el govern suec només estableix regulacions molt generals sobre els títols i l'organització acadèmica dels centres d'ensenyament superior, i deixa en mans de cadascun un gran marge de maniobra per dissenyar la formació del professorat segons criteris propis.

L'accés als estudis de formació del professorat es regeix per un sistema similar al de la resta de les titulacions que s'ofereixen des dels centres d'ensenyament superior. En primer lloc, els estudiants han d'haver acabat el nivell secundari —o equivalent—, i en segon lloc han de complir aquells requisits específics que, autònomament, estableix cada centre per a aquest tipus d'estudis. Aquests requisits poden ser des de la superació d'un test d'aptitud fins a les notes obtingudes en l'ensenyament secundari o l'experiència laboral prèvia. En ocasions es fan servir altres criteris destinats a equilibrar determinades desigualtats; per exemple, es facilita l'entrada d'aspirants masculins o femenins, si un o altre sexe està sobrerepresentat entre la població estudiantil en la titulació concreta de referència.

El professorat de preescolar es forma a les universitats, a les escoles superiors i als centres de formació del professorat. En qualsevol cas, dins del sector de l'ensenyament superior. Convé, en aquest sentit, no confondre la formació d'aquests professionals amb la formació d'un altre tipus de treballadors que també exerceixen en el nivell de preescolar i la missió dels quals és tenir cura dels infants; en aquest cas es formen en centres d'ensenyament secundari superior de tipus professional. Aquesta varietat de professionals en el sector s'explica per l'existència també d'una gran varietat institucional en l'oferta de serveis de preescolar (hi ha quatre tipus d'oferta educativa diferent, incloent-hi tant el sector formal com el sector no formal).

(29) Potser el moment de canvi més emblemàtic va ser la implantació de la Llei de reforma de la universitat, l'1 de juliol de 1993; a partir d'aquest moment, el govern va passar a complir una funció molt més secundària en la política universitària.

La durada de la formació del professorat de preescolar és de tres anys —fins fa poc durava dos anys i mig—. Hi ha diferents opcions d'especialització, amb un pla d'estudis que inclou objectius generals per a tot el territori. Existeixen unes pràctiques d'inserció professional supervisades.

El professorat de primària es forma als mateixos centres que el de preescolar (universitats, escoles superiors o centres de formació del professorat). Convé, però, fer la precisió que l'ensenyament primari i secundari de primer cicle es troba integrat en el que es denomina *ensenyament obligatori*, que s'imparteix en un sol tipus de centre (entre els 7 i 16 anys). De fet, la formació de nivell primari constitueix els sis primers cursos.

La durada de la formació d'aquest tipus de professors (sis primers cursos) és variable, i al país conviuen diferents models de formació. En general, la formació és així: un primer any comú amb el professorat d'ensenyament secundari de primer cicle i la resta —fins a completar entre tres anys i mig i quatre anys en total— d'especialització en diverses àrees de primària. No obstant això, a partir de principis de la dècada dels noranta, i especialment destinat als professors dels últims cursos de primària i d'ensenyament secundari de primer cicle, s'està implantant amb força un nou model en el qual el professorat es forma en els continguts de les matèries o àrees concretes que impartirà en el centre escolar, i posteriorment rep una formació pedagògica de caràcter pràctic durant un any. En qualsevol cas, la formació del professorat de primària inclou sempre unes pràctiques en centres escolars d'una durada mínima d'un semestre.

Es pot apuntar que la política educativa sueca respecte a la formació del professorat de primària ha tingut certs vaivens, entre la necessitat d'oferir una certa coherència al llarg de tota l'etapa d'ensenyament obligatori (que es realitza en un mateix tipus de centre) i la de dotar d'una certa especialització els professors, en funció del cicle en el qual exerceixen la docència (en aquesta etapa existeixen tres cicles de tres anys cada un). Així, per exemple, l'any 1988 s'unifica en bona part la formació de tot el professorat que ha d'impartir docència en l'etapa obligatòria, i el 1992 s'accentua l'especialització en matèries concretes dels professors destinats a l'últim cicle (per a adolescents de 13 a 16 anys).

Potser la culminació d'aquest procés ha estat la creació, l'any 1993, d'una única titulació de formació del professorat per a l'etapa obligatòria. S'hi va establir, però, una especialització diferent segons el cicle d'ensenyament obligatori. D'aquesta manera, els estudis dels professors destinats als sis primers anys de primària (de primer a sisè) duren tres anys i mig, i durant aquest temps els estudiants es poden especialitzar en dues grans àrees: llengua sueca i socials, i matemàtiques i ciències. Per contra, els professors que treballaran en el segon cicle de primària i el primer cicle de secundària (del quart al novè any) romanen en l'ensenyament superior durant quatre anys i mig; en aquest període de temps s'especialitzen, també,

en diverses àrees: llengua sueca i llengües estrangeres, ciències socials, matemàtiques i ciències, i educació artística.³⁰

En aquests moments, però, la formació del professorat a Suècia està en procés de revisió. Una comissió nomenada pel govern té l'encàrrec de revisar a fons aquest tipus d'estudis. Aquesta comissió abordarà des de qüestions estrictament curriculars fins a temes relatius a la regulació del nombre d'aspirants que poden ingressar en aquesta professió, o altres temes vinculats a la formació permanent. Aquest mateix any lliurarà l'informe que elabori, i s'espera que, a partir dels resultats obtinguts, s'iniciïn reformes en aquest àmbit.³¹

Hi ha un conjunt d'objectius generals que cal aconseguir durant la formació inicial del professorat de preescolar i primària, que després s'amplien i es concreten en cadascun dels centres d'ensenyament superior. Existeixen petites diferències entre els que són propis d'una etapa o d'una altra, però es poden apuntar com a comuns a ambdues etapes els següents (*Eurybase*, 1998):

- Adquirir coneixements sòlids sobre la matèria que s'haurà d'ensenyar.
- Adquirir bons coneixements i habilitats per portar a terme les activitats escolars.
- Tenir un coneixement personal adequat, competències socials i les habilitats necessàries per al treball en equip.
- Conèixer els fonaments de teoria de l'educació, didàctica, psicologia i metodologia requerits per a la posada en pràctica de les diferents activitats escolars.
- Adquirir les competències necessàries per ser capaç d'analitzar determinats temes vinculats amb l'educació: valors, igualtat entre gèneres, medi ambient, interculturalitat...
- Ser capaç d'argumentar la solidesa de les teories científiques de l'educació en la seva relació amb la pràctica educativa.
- Saber planificar, implementar i avaluar el treball amb nens.
- Tenir un bon coneixement dels objectius, les activitats i l'organització de les escoles i dels serveis socials.
- Adquirir l'habilitat necessària per usar els ordinadors i altres instruments informàtics aplicats a l'obtenció d'informació i a l'aprenentatge.

(30) Aquesta és la modalitat més comuna, encara que existeixen altres modalitats, implantades a partir del curs 1992-93, en què es combinen algunes de les especialitats apuntades amb l'aprofundiment en alguna matèria concreta al marge de l'especialització. En definitiva, es flexibilitza l'oferta curricular i l'estudiant té més marge de maniobra a l'hora de seleccionar les assignatures que cal estudiar durant la carrera.

(31) La previsió del govern era que la comissió finalitzés els seus treballs a mitjan d'aquest any; tanmateix, l'autor no té notícies que s'hagin produït canvis significatius en el moment de redactar aquest escrit.

Per als professors que treballaran en els primers anys de l'ensenyament primari es destaca, a més a més, com a objectiu específic d'aquesta etapa:

- Tenir un coneixement suficient per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, i també per a l'ensenyament de les matemàtiques bàsiques.

La inserció en el món laboral es realitza quan l'estudiant ha aconseguit el títol corresponent. Els dotze primers mesos constitueixen un període de prova abans de la contractació definitiva. S'ha de tenir present que l'administració educativa contractant és el municipi, ja que és aquest qui té la màxima competència en el sector escolar, amb una intervenció mínima del govern central.

3. Tendències generals de la formació del professorat a la Unió Europea

Després de revisar els models més significatius imperants en certs països de la Unió Europea, passem seguidament a explicitar aquells elements que es poden considerar més comuns o diferenciadors dels territoris que la componen. En certs casos observarem que existeix una forma més o menys comuna d'entendre la formació del professorat, mentre que en determinades variables mostrarem els països agrupats en funció d'un posicionament diferenciat.

A. QUANT A LA INSTITUCIÓ DE FORMACIÓ

En la majoria de països de la Unió Europea, la formació del professorat de nivell preescolar i primari es realitza en institucions d'ensenyament superior, i en la meitat es porta a terme en centres pròpiament universitaris. En aquest sentit, es poden considerar una excepció aquells països que encara conserven els centres de formació del professorat del nivell preescolar i/o primari en el nivell d'ensenyament secundari superior.

Un repàs històric a l'evolució d'aquest fet al llarg del segle xx ens mostra el següent:

«Tres grans organitzacions de la formació del professorat de primària caracteritzen l'evolució de la formació al llarg del segle: l'aprenentatge postprima-

ri en una escola professional especialitzada, la institució de formació a nivell postsecundari i, per últim, la formació en l'ensenyament superior, generalment universitari. Els models existeixen pràcticament a tot Europa, però implantats en diferents moments del segle» (*Eurydice*, 1997, 91).

El moment històric en què la formació del professorat de primària passa a oferir-se des de la universitat es remunta a la dècada dels setanta (amb Espanya, Irlanda, Suècia i Finlàndia) i dels vuitanta (Grècia i França). Algun altre país ja la tenia instaurada a començament de segle, com ara Anglaterra (*Eurydice*, 1997, 87).

B. QUANT A LA DURADA

La durada de la formació del professorat és diferent segons el nivell d'ensenyament a què fem referència. Si ens centrem en el cas de preescolar, podem afirmar que la gran majoria reben una formació que dura tres anys (incloent-hi l'últim període d'inserció professional), amb algunes excepcions, com ara França, Anglaterra o Grècia.

El cas de la formació del professorat de primària mereix un comentari a part. Considerant, igual que en el paràgraf anterior, com a part integrant de la formació el període d'inserció professional al final dels estudis, podem afirmar el que segueix: en primer lloc, ens trobem amb un grup de països en què aquesta formació té una durada equivalent per als futurs professors de preescolar i primària; i, en un altre grup, augmenta de mig any o un any la formació dels professors d'aquest nivell.

Es fa difícil establir, en aquests moments, una norma més o menys general sobre quina és la durada més estesa entre els països de la Unió Europea: un repàs a les dades ens mostra que, incloent-hi el *període d'inserció professional en els centres escolars*, quatre països mantenen la formació de tres anys,³² dos països tenen una formació de tres anys i mig, set països cobreixen un període de quatre anys i, per últim, en dos països la formació és de cinc o cinc anys i mig.

C. QUANT AL MODEL DE FORMACIÓ (SIMULTANI VS. CONSECUTIU)

El model més comú en els nivells d'ensenyament que estem descrivint és el model *simultani*, caracteritzat perquè els estudiants hi accedeixen amb el títol de finalització de secundària, realitzen uns estudis de caràcter teòric i incrementen el vessant pràctic al final.

D'altra banda, el model *consecutiu* per als professors de preescolar i primària és una excepció compartida només per França i Anglaterra (que

(32) Entre aquests països hi ha Espanya.

té els dos models, encara que els estudiants segueixen majoritàriament el model *simultani*). Alemanya té una combinació de tots dos models (d'acord amb les dues etapes formatives que es distingeixen en la seva formació, la fase pròpiament acadèmica i la fase de preparació professional).

En definitiva, es pot concloure sense por d'equivocar-nos que existeix una clara tendència a Europa a equiparar la formació del professorat de primària amb la del professorat de secundària, en el sentit de portar-la a terme en els mateixos centres de formació o similars, amb una durada semblant, tot i que amb itineraris formatius diferenciats (per exemple, formant el professorat de secundària sota el model *consecutiu*).³³ Aquest fet coincideix, sens dubte, amb una òbvia expansió de la matrícula en l'ensenyament secundari, de manera que l'ensenyament primari queda com l'avantsala d'aquest altre nivell superior. El seu paper de preparació per a la secundària en consolida la importància i contribueix a la preocupació per disposar de professionals ben preparats.

D. D'ALTRES ASPECTES QUE CAL CONSIDERAR

El desequilibri entre oferta i demanda de places als centres de formació inicial del professorat, a favor de la segona, provoca en certs països que els centres puguin elevar les seves exigències d'accés, de manera que l'alumnat que opta a aquestes places té una preparació acadèmica cada vegada més elevada (*Eurydice*, 1997, 91). Aquest fet, però, es dona de manera desigual en el conjunt de la Unió Europea.

També és interessant constatar que, quan en els diferents països europeus es fa referència al procés de formació inicial del professorat de pre-escolar i primària, s'inclou en la major part d'ocasions un període variable de temps (de sis mesos a dos anys) que es considera una *fase d'inserció professional* i en la qual es porta a terme l'avaluació sobre la capacitació professional de l'alumne, amb la finalitat de poder-li atorgar la titulació definitiva per exercir la docència en tot el territori.

Si ampliem una mica la perspectiva i observem quines són les tendències més enllà de la mateixa Unió Europea, tot i que en el marc dels països desenvolupats, podem ressaltar els punts següents, més o menys comuns al conjunt dels països:

(33) Els avantatges i els inconvenients del model consecutiu són diversos. Entre altres, cal destacar els que assenyalen Adams i Tulasiewicz (1995, 56-57):

- En general, en aquest model els estudiants tenen menys temps d'inserció professional.
- Per contra, en aquest model els estudiants tenen unes perspectives acadèmiques i professionals més obertes abans de decidir-se a iniciar els seus estudis de formació del professorat.

- Una clara distinció entre la formació del professorat de primària i el de secundària; la formació de docents de preescolar s'erigeix com una tercera via.
- Existència d'ambdós models formatius (consecutiu i concurrent).
- En ocasions, hi ha una normativa que separa l'accés a la formació en funció del gènere dels aspirants.
- En certs països existeix una clara implicació de l'Església en la formació del professorat, pel fet que hi ha un important nombre de centres privats religiosos subvencionats per l'Estat.
- Fins fa poc temps, s'atorgava escassa importància a la pràctica professional en la formació del professorat de secundària.
- Existència d'una formació nacionalista en els centres de formació del professorat, especialment a través del currículum impartit.
- Aparició d'una clara competitivitat en el procés de selecció, quan s'accedeix a la professió amb rang de funcionari o equivalent (Adams, Tulasiewicz, 1995, 69).

4. Informes internacionals i la formació del professorat

Una descripció i una anàlisi com les que s'han presentat sobre la formació del professorat en el context de la Unió Europea quedarien minvades si no féssim una breu referència a estudis de tipus internacional que en els últims anys han tingut un gran impacte en el món de l'educació. Atesa la importància del tema que ens ocupa, en aquests estudis s'hi ressalten sovint observacions i recomanacions referides a la formació del professorat que considero interessants per comprendre les opcions seguides fins al moment i els requeriments, possibilitats i dificultats que ens pot deparar el futur d'aquest tipus de formació. Per portar a terme aquesta tasca centraré la meua anàlisi, breument, en tres documents que, segons el meu parer, recullen orientacions ideològiques diferents, tot i que estan elaborats per institucions i experts de gran prestigi.³⁴

(34) És important assenyalar també que les raons que van motivar l'elaboració de cadascun dels informes que utilitzaré són diferents. En certs casos, com el conegut *Informe Delors*, es respon la petició de la UNESCO d'elaborar un document que permetés proporcionar orientacions generals sobre el futur de l'educació en el pròxim segle. Per contra, les recomanacions de la Conferència Internacional d'Educació de 1996 pretenen ser un instrument útil tant per a les polítiques educatives de cada un dels països que componen aquest prestigiós organisme internacional com perquè aquest pugui pressionar els països per complir-les.

a) LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I LES RECOMANACIONS
DE LA CONFERÈNCIA INTERNACIONAL D'EDUCACIÓ (1996)

Arran de la celebració de la Conferència Mundial sobre l'Educació Superior, fa pocs mesos, a la seu de la UNESCO a París, s'han reprès certes idees i propostes que van aparèixer ja fa dos anys durant l'última Conferència Internacional d'Educació. S'hi va tractar de manera monogràfica la qüestió del professorat i, òbviament, la formació inicial d'aquest va ocupar una part significativa dels debats. De les nou recomanacions finalment aprovades, n'hi ha quatre que crec que estan molt vinculades amb el tema que ens ocupa. Tot seguit passo a apuntar-les:

- La contractació dels docents: atreure cap a la docència els joves més competents.
- La formació inicial: millorar l'articulació de la formació inicial amb les exigències d'una activitat professional innovadora.
- La formació en servei: dret, però també obligació de tot el personal educatiu.
- La promoció del professionalisme com a estratègia per millorar la situació i les condicions de treball dels docents.

Tal com es pot suposar, els quatre punts tenen un nexa d'unió evident a l'hora d'analitzar la formació inicial del professorat en un país concret. De l'èxit o el fracàs d'aquesta en dependrà en bona mesura que l'accés a aquest tipus d'estudis estigui reservat als joves més preparats de la societat, i també que el professionalisme d'aquest col·lectiu redundi en una millora substancial de la seva situació en el mercat laboral. Les activitats de formació permanent, enteses no solament com un *dret* sinó també com una *obligació*, seran un reforç a la millora de la imatge social que es té dels professors.

A pesar d'això, la Conferència Mundial sobre l'Educació Superior apunta en un dels documents que s'hi van elaborar que «la qualitat acadèmica dels que hi ingressen ha esdevingut un motiu de preocupació en molts països, perquè la qualitat ha baixat substancialment en els últims anys» (1998, 12). Cert o no, aplicable en major o menor mesura als centres de formació del professorat a la Unió Europea, cal assenyalar que això ha de ser motiu de preocupació suficient per estar alerta sobre l'evolució que segueixi en els propers anys el nivell de qualitat dels nostres estudiants de Magisteri.

b) LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I L'INFORME A LA UNESCO
DE LA COMISSIÓ INTERNACIONAL SOBRE L'EDUCACIÓ PER AL SEGLE XXI (1996)

El document conegut com *Informe Delors* presenta els grans reptes de l'educació per al proper mil·lenni des d'una perspectiva supranacional, més enllà dels problemes específics de cada una de les regions del pla-

neta. No es tracta, per tant, d'un estudi pensat i elaborat des de la perspectiva europea, ni tampoc amb la intenció de centrar-se en el tema que ens ocupa. Però al llarg de l'Informe apareixen nombroses idees i propostes que tenen repercussions evidents sobre la formació inicial del professorat dels nostres països. En el capítol 7, específicament destinat a reflexionar sobre el docent en el món d'avui, hi apareixen certes idees interessants sobre aquest tema que crec que és adequat plantejar en aquest moment. Entre d'altres, em semblen ressaltables, per al disseny d'un model de formació inicial del professorat aquestes:

- Hi ha d'haver un equilibri adequat entre la competència de la matèria que s'ha d'ensenyar en el centre escolar i la competència pedagògica per impartir-la. En aquest últim cas, no es tracta només d'adquirir un conjunt d'estratègies necessàries per a l'èxit d'una correcta transmissió de coneixements, sinó també de «fomentar la crítica, la interacció i l'examen de diferents hipòtesis» (1996, 172).

- És important que els estudiants dels centres de formació del professorat entrin en contacte, d'una banda, amb docents experimentats que els proporcionin experiència i recursos necessaris per portar a terme la seva activitat professional; i que estiguin relacionats, d'altra banda, amb investigadors de l'àmbit de l'educació que els ajudin a innovar i a conèixer les últimes aportacions en el seu àmbit.

- Precisament en relació amb el punt anterior, l'Informe assenyala la importància que els futurs docents es formin també en el camp de la investigació educativa, amb l'objectiu de reforçar les estratègies de millora qualitativa de l'ensenyament.

- Un últim aspecte innovador en la formació del professorat és la recomanació que els futurs docents corregeixin la tendència a formar-se aïlladament de la resta de professions. L'Informe és molt explícit en aquest punt: «Els professors també haurien de tenir la possibilitat d'exercir altres professions fora del marc escolar, per familiaritzar-se amb altres aspectes del món del treball, com ara la vida de les empreses, que sovint no coneixen prou bé.» (1996, 173).

c) LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I L'INFORME ACCOMPLISHING EUROPE THROUGH EDUCATION AND TRAINING (1997)

Aquest informe pretén analitzar les tendències i els problemes de l'educació a Europa, especialment pel que fa a cinc temes fonamentals:

- a) La contribució de l'educació a la construcció d'una ciutadania europea.
- b) El reforç de la competitivitat i el manteniment de l'ocupació a través de l'educació i la formació.

- c) El manteniment de la cohesió social a través de l'educació i la formació.
- d) L'educació i la formació en la societat de la informació.
- e) La construcció d'uns sistemes educatius i de formació més dinàmics i amb major participació dels agents educatius.

Tot això comporta conseqüències evidents per al disseny de la formació inicial del professorat a Europa. No intentaré apuntar totes i cadascuna d'aquestes conseqüències. En tot cas, em sembla raonable destacar les que, de manera explícita, es ressalten en diverses parts de l'informe, i que per això adquireixen un valor més remarcable.

Una primera idea que hi ha present és que s'ha d'invertir més en els programes de formació del professorat i de formació dels directors de centres escolars, i potenciar la política de mobilitat dins l'espai europeu (1997, 19). L'objectiu d'aquest tipus de mesures és manifestar els valors comuns a la ciutadania europea i comprendre la gran diversitat que existeix en el seu si. Es tractaria, en tot cas, d'adquirir el coneixement necessari per poder transmetre als estudiants la idea que som en un espai comú europeu.

Un segon aspecte que cal destacar és que, atesa la clara incursió dels nostres països en el que s'ha denominat «societat de la informació», s'apunta la necessitat de formar els professors en l'ús de les noves tecnologies i en la utilització d'aquestes com a mitjà de formació (1997, 28). Els membres del grup d'estudi que ha elaborat l'informe assenyalen que, ara per ara, aquest és un dels grans problemes a què s'han d'enfrontar per fer realitat que l'educació ha entrat en una nova era, més enllà de les quatre parets de l'escola.

Un tercer apunt interessant de l'informe és que el paper del professor ha canviat (1997, 30), pel fet que estem immersos en una nova societat que ha alterat els paràmetres clàssics de funcionament dels processos educatius que es produeixen a l'escola. El professor ja no es dedica només a impartir una assignatura concreta de la qual és especialista, sinó que ha de complir a més a més un *rol* d'educador que té importants implicacions psicològiques, pedagògiques, socials, morals... Però el docent no ha estat format per afrontar aquesta nova situació, i per això la formació inicial del professorat ha de proporcionar una formació d'alta qualitat als seus estudiants.

Una quarta idea rellevant en l'informe és que, en els centres de formació inicial del professorat, s'hi han d'implementar experiències innovadores per millorar els processos d'aprenentatge i que han d'estar al dia de les millors pràctiques pedagògiques existents en el sector educatiu (1997, 31). En aquest sentit, es tractaria que aquest tipus de centres fossin autèntics promotors del canvi educatiu en el sistema i referents de les millors innovacions en l'àmbit de l'ensenyament.

Una última qüestió que cal ressaltar seria la que fa referència a la necessitat de potenciar una pedagogia intercultural en els centres de formació del professorat, destinada tant als futurs docents com als directors de centres escolars (1997, 62). Aquest aspecte adquireix una rellevància especial per la importància creixent que estan assumint els programes d'educació intercultural vigents en l'entorn europeu.

Aquestes cinc idees constitueixen per si mateixes el fonament d'un possible disseny de la formació inicial del professorat en qualsevol país europeu, perquè es tracta d'aspectes transnacionals que traspassen l'entorn concret de cadascun dels països de la Unió Europea. Aquests aspectes poden conformar, per si mateixos, eixos vertebradors d'un nou model de formació de docents.

5. Reflexions finals

Com a conclusió del que s'ha dit fins al moment, i amb l'ànim de proporcionar idees i punts de vista que ajudin a debatre sobre un nou model de formació del professorat a Espanya, tot seguit presento algunes de les reflexions que em suggereixen les aportacions d'àmbit internacional en aquest terreny:

- En primer lloc, i a pesar de ser una mica repetitiu, cal recordar una altra vegada que la contextualització és imprescindible a l'hora de portar a terme comparacions entre països i els seus sistemes educatius, especialment si el que pretenem és trasplantar idees, estratègies o polítiques educatives concretes. Tot això és especialment necessari quan ens referim a una cosa tan important per al futur de l'educació del nostre país com la formació dels professionals que treballaran als nostres centres educatius. No existeixen, en aquest sentit, fórmules comunes a tots els països que componen la Unió Europea. És més, una de les aportacions que podem fer des de l'àmbit de l'educació —i vista la comparació realitzada fins al moment— és fugir de les tendències uniformadores en nom d'un pretès bé comú, tant si vénen de Brussel·les com si vénen de l'administració espanyola.

- A pesar del punt anterior, les dades i informacions exposades fins al moment assenyalen alguns elements comuns a aquests contextos diferents que ens poden ajudar a observar i dissenyar una millor formació del professorat en totes i cadascuna de les institucions responsables de portar a terme aquesta tasca.

- Una primera observació és que la formació del professorat de pre-escolar i, sobretot, de primària està pràcticament consolidada a tota la

Unió Europea com una formació d'ensenyament superior —tot i que amb algunes excepcions. Sembla que, en tot cas, les preocupacions giren entorn de com millorar aquesta oferta formativa tant des del punt de vista acadèmic (organització dels estudis, relació teoria-pràctica...) com pel que fa a la necessitat d'incorporar al cos de professors els millors professionals. En algun país, això s'ha portat a terme amb l'ampliació dels estudis de Magisteri. En altres països s'han obert les portes de la professió a altres llicenciats no vinculats al món de l'educació. En d'altres, les mesures han anat més aviat encaminades a promoure els estudis de formació del professorat entre els estudiants que finalitzaven l'ensenyament secundari. No hi ha unanimitat respecte d'aquest tema, per bé que totes aquestes mesures no són incompatibles entre si.

- En segon lloc, i vistes les dades de la Unió Europea, no s'observa una tendència unànime ni quant a la durada dels estudis ni quant al caràcter de la titulació (llicenciatura/diplomatura). La diversitat és evident per diversos motius: la incorporació o no d'un període d'inserció professional abans de l'obtenció del títol, el tipus d'institució que atorga la titulació (universitària o no), les diferències existents entre la formació del professorat de preescolar i primària, el model de llicenciatura implantat (la distinció és clara entre Anglaterra i França, per exemple), etc. Només podem apuntar com a tendència històrica la millora notable d'aquests estudis, progrés que no mostra pas símptomes d'haver-se d'aturar.

- D'altra banda, existeix una preocupació significativa entre els països per intentar adequar la formació del professorat a les noves competències que es demanen als professors, i al nou *rol* que estan abocats a complir. Sembla com si almenys una part d'aquesta crisi de l'educació a què es refereixen tant les societats europees provingués d'aquesta manca d'ubicació adequada del docent davant els reptes que se li presenten dia a dia. Establir quin ha de ser el perfil d'aquest nou professor i els objectius que cal aconseguir mitjançant la formació inicial del professorat es conformen com les tasques a què dediquen més afany els països i els centres del nostre entorn.

- Una qüestió interessant que cal ressaltar és el contingut dels estudis de formació del professorat, especialment pel que fa a les matèries que componen el pla d'estudis. Es poden apuntar dues idees. La primera es refereix a la combinació entre *el coneixement de les matèries o àrees que cal ensenyar* i *la pràctica pedagògica que comporta la docència d'aquesta matèria*. El pes específic d'un i altre àmbit és diferent segons els països a què fem referència. A França, per exemple, on la durada dels estudis és de cinc anys, els tres primers cursos són exclusivament «de continguts»; mentre que altres països posen un èmfasi especial en la pràctica professional. La segona idea és destacar el pes d'altres continguts de caràcter pedagògic més general, la importància dels quals és evident com a aportació reflexiva a la pràctica professional. Però també sobre aquesta qüestió s'observen vaivens evidents, tant entre països com entre centres de formació.

- Una aportació suggerent a l'hora d'analitzar i fer propostes referents al currículum d'un nou model de formació del professorat és la que realitzen els professors Adams i Tulasiewicz (1995, 121-122). Proposen, d'acord amb la seva experiència de participació en diverses xarxes europees de centres de formació del professorat, que aquesta formació hauria de fonamentar-se en tres grans àmbits:

- *La formació personal*, constituïda pels coneixements i les habilitats que permeten al professor ser un referent educatiu per als alumnes i gestionar les relacions interpersonals que es produeixen en els grups d'alumnes.³⁵
- *La formació professional*, destinada a proporcionar els instruments necessaris per poder impartir la docència d'una o diverses assignatures. Aquí s'entrellaçarien les matèries relacionades amb els aspectes didàctics de l'ensenyament i amb l'aprenentatge i l'aprofundiment dels continguts de la matèria o matèries que caldrà impartir.
- *La formació europea*, dirigida a promoure la idea d'un nou espai social, polític, econòmic, cultural, laboral i professional tant als professors com als alumnes. Això comportaria promoure no solament el coneixement d'aspectes vinculats a la realitat europea, sinó també d'actituds de cohesió i tolerància a la diversitat cultural existent dins del territori. Per a això es fa imprescindible el coneixement dels sistemes educatius europeus, l'educació intercultural, les habilitats lingüístiques, el coneixement del *rol* d'Europa en el món, la promoció d'una ciutadania europea, etc.

- L'especialització constitueix un altre eix important que cal tenir en compte en l'anàlisi que estem portant a terme. Als països seleccionats en l'exposició, i també en la resta dels que constitueixen la Unió Europea, hi ha una clara intenció de combinar una formació generalista amb un cert grau d'especialització. Això es porta a terme mitjançant cursos comuns a la formació del professorat de diferents nivells educatius —normalment quan la formació es realitza conjuntament en el mateix centre de formació del professorat— o bé amb mòduls o assignatures equivalents. És important tenir present que això no comporta posteriorment una unificació de la carrera docent (sous iguals, una sola categoria de professor...), ja que aquesta és diferent en cadascun dels nivells del sistema educatiu.

- La vinculació entre els centres escolars i els centres que formen els futurs professors és un altre dels eixos fonamentals dels diversos models de formació del professorat. Amb major o menor èmfasi sobre aquesta qüestió —clarament vinculada a la major o menor concepció professiona-

(35) En aquest context es pot recordar una de les frases cèlebres de l'Informe sobre Formació del Professorat elaborat l'any 1971 a Anglaterra pel *James Committee*: «No necessitem professors, sinó educadors».

litzadora dels estudis universitaris—, la realitat dels diferents països mostra la preocupació de *formar per a l'acció* (Iredale, 1996, 15). Tanmateix, això no ens ha de fer oblidar la importància que assenyalen prestigiosos estudis sobre el futur de l'educació al voltant de la creixent necessitat de formar professionals reflexius que siguin capaços no solament d'adaptar-se a l'entorn, sinó també de canviar-lo. Per a això serà imprescindible que els estudiants de formació del professorat estiguin en contacte directe amb les últimes investigacions i tendències educatives.³⁶ Aquesta estreta vinculació els servirà per ser autèntics líders de la innovació en els centres escolars, i no simples reproduïdors de models arcaics.

- En l'exposició dels diferents sistemes de formació del professorat s'ha posat de manifest que, en general, després d'un procés de formació més teòrica en els centres superiors de formació del professorat (que inclouen les «pràctiques»), s'imposa una etapa d'*inserció professional* en un o diversos centres escolars. Per tot això sembla necessari plantejar-se fins a quin punt no seria adequat posar en pràctica aquesta inserció professional prèvia a la concessió del títol per poder exercir la professió, adequadament avaluada i que servis realment a l'estudiant de contrast amb la realitat educativa. És més, caldria plantejar-se si no s'hauria d'incloure aquesta etapa, a més a més de per posar en pràctica determinades tècniques, metodologies i estratègies didàctiques, també per reflexionar sobre la seva tasca pedagògica com a professional de l'educació. És igualment interessant ressaltar que, durant aquesta etapa —i com a component d'aquesta formació europea que es considera tan necessària en la formació del professorat—, es podria fomentar la realització de pràctiques professionals en centres escolars d'altres països europeus.³⁷

- Una altra qüestió que preocupa en l'actualitat és en quina mesura afecta els futurs professors l'actual marc jurídic de la lliure circulació de professionals als països de la Unió Europea (UE), i fins a quin punt els nostres actuals estudis de formació del professorat seran equiparables amb els de la resta de la UE. Respecte d'aquest punt, hi ha persones que opinen que es requerirà una certa uniformització de títols. Els professors Adams i Tulasiewicz assenyalen sobre això el següent: «El mutu reconeixement de les qualificacions de l'ensenyament per part dels estats membres de la Unió Europea imposarà, d'acord amb l'article 126 de Maastricht,

(36) El recent document de propostes del govern suec —*Ten Point Action Programme for Quality and Equivalence in the Schools*, de juny de 1998— per renovar el sistema educatiu destaca aquest element com a factor fonamental per al canvi i la innovació en els pròxims anys.

(37) L'experiència de les comunitats autònomes que participen activament en els projectes europeus d'intercanvi educatiu entre professors de diferents països demostra que el sector està predisposat a aquest tipus d'activitats i que la riquesa que s'obté és altament gratificant des del punt de vista professional. D'altra banda, l'article 126 del Tractat de Maastricht diu que es promourà l'intercanvi de professors i estudiants, i la col·laboració entre centres escolars de diferents països de la Unió Europea.

un cert grau d'harmonització en la preparació del professorat» (1995, 82-83).³⁸ A pesar de l'afirmació dels dos prestigiosos professors sobre aquesta qüestió, considero que l'actual expansió i primàcia de certs principis en el sector públic en general —i en l'àmbit educatiu en particular— dificultarà, almenys per ara, aquesta homogeneïtzació. Així, la pèrdua del tradicional poder de l'Estat en el camp de l'educació, l'increment de l'autonomia de les universitats per desenvolupar la seva pròpia oferta formativa, la creixent penetració de les idees neoliberals en educació, el major reconeixement de les ofertes formatives i de les titulacions provinents de l'àmbit no formal... tot això constitueix un fre evident a una possible uniformització de la formació del professorat a la Unió Europea. Per contra, sembla més evident que existirà una major competitivitat professional que promourà una major diferenciació de l'oferta formativa dels docents. Aquesta diferenciació no vindrà donada només per la formació inicial que s'hagi rebut —i la institució que garanteixi un nivell de qualitat adequat— sinó que dependrà en gran mesura de la capacitat professional que tingui el docent d'adaptar-se a les situacions canviants i imprevisibles que se li aproximem. En això té molta repercussió —a més a més de la formació inicial— una sòlida formació permanent definida més com a part integrant de la pròpia responsabilitat professional del docent que com a obligació de l'administració educativa respecte al conjunt de professors. En tot cas, i per concloure aquest tema, hi ha dos arguments prou sòlids: la formació dels nostres professors és perfectament equiparable a la que impera en aquests moments a la major part de països europeus (tant en qualitat com en durada); i, d'altra banda, la directiva del Consell de la CEE de 21-12-89 estableix el reconeixement de títols d'ensenyament superior d'una durada mínima de tres anys entre els estats membres. Mitjançant aquesta directiva —a la qual, com s'ha de suposar, es poden acollir els nostres estudis de Magisteri—, es facilita enormement aquest reconeixement dels títols espanyols a la resta de països de la Unió Europea.³⁹

- Em sembla igualment necessari no oblidar que la universitat viu a tota la Unió Europea un procés de canvi molt significatiu, a causa d'un conjunt de fenòmens propis i aliens al mateix sistema educatiu. Aquests canvis afectaran de forma rellevant el disseny, l'evolució i la implantació del model de formació del professorat que es pretengui portar a terme. La tendència a oferir primers cicles més generalistes, a establir mòduls compatibles entre titulacions, a incidir de manera més efectiva en la selecció i ubicació dels estudiants en cada facultat, a desenvolupar tercers cicles

(38) L'article 126 del Tractat de Maastricht assenyala que l'educació és un assumpte reservat a la competència dels estats i que, en tot cas, la Comunitat promourà la col·laboració entre aquests i hi donarà suport.

(39) Una consulta a la pàgina web <http://citizens.eu.int/cgi-bin/fsprint.cgi>, en què s'explica l'equiparació dels títols de professor expedits a Espanya amb cada un dels països membres de la Unió Europea, és prou explícita per fonamentar aquest argument.

més especialitzats...; tot això condicionarà en gran mesura el futur de la formació del professorat en les facultats espanyoles.

- En relació amb el punt anterior, i com que s'espera una creixent autonomia de la universitat pel que fa a la selecció dels seus estudiants, és important plantejar-se la qüestió de l'accés als estudis de formació del professorat. S'hauria d'abordar, d'una banda, la qüestió dels *requisits* —entre d'altres, la titulació que es necessita per iniciar la formació pedagògica pròpiament dita—. D'altra banda, la necessitat de replantejar o no el *número de places* que s'ofereixen, i també quin procés de selecció cal seguir si la demanda supera l'oferta. Totes dues qüestions van, des del meu punt de vista, molt vinculades als possibles canvis o propostes de millora de la formació del professorat a les universitats espanyoles.

- La qüestió de l'accés està igualment relacionada amb la crisi que viuen els països europeus per la manca de persones que vulguin dedicar-se al món de l'educació. És evident que aquest fenomen afecta més el nivell secundari que el nivell preescolar i primari. No obstant això, una dada pot ser il·lustrativa per si sola. Tant Holanda com Suècia o Anglaterra, amb una formació del professorat de primària en l'ensenyament superior i amb quatre anys de durada, es plantegen aquest tipus de problemes, i s'hi observa un descens del nivell acadèmic dels aspirants a aquest tipus d'estudis. A causa d'això, el govern holandès va llançar l'any 1997 una intensa campanya als mitjans de comunicació per intentar tenir més candidats. El resultat ha estat que en aquest curs acadèmic (1998-99) s'ha incrementat d'un 25% el nombre d'aspirants (Blunkett, 1998; Ministeri d'Educació i Ciència de Suècia, 1998; web del Ministeri d'Educació holandès, 1998).

- Finalment, no hem d'oblidar que tots els punts anteriors constitueixen elements vàlids per a la reflexió i l'elaboració de propostes de millora que han de ser contextualitzades i confirmades a cadascuna de les comunitats autònomes i facultats responsables de la formació del professorat. Tal com assenyalava fa pocs anys un conegut i expert pedagog del nostre temps: «Sembla més important generalitzar la capacitat d'innovar que generalitzar les innovacions en si mateixes.» (J. C. Tedesco, 1994).

Referències bibliogràfiques

- ADAMS, Tulasiewicz.: *The Crisis in Teacher Education: a European Concern?*
Londres: The Falmer Press, 1995, pp. 167.
- BLUNKETT, D.: «Cash for competence», a *Times Educational Supplement*.
24,7,1998, pp. 15.
- CEDEFOP; EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación*

- inicial en la Unión Europea*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, pp. 502.
- COMISSIÓ EUROPEA: *Study Group on Education and Training - Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997, pp. 152.
- DAVIES, L.: «Teacher education, gender and development», a *Oxford Studies in Comparative Education*. Vol. 6, núm. 2, 1996, Triangle, pp. 47-63.
- EURYBASE: *The Education System in France*. Web d'Eurydice, 1998.
- EURYBASE: *The Education System in Germany*. Web d'Eurydice, 1998.
- EURYBASE: *The Education System in Sweden*. Web d'Eurydice, 1998.
- EURYBASE: *The Education System in the Netherlands*. Web d'Eurydice, 1996.
- EURYBASE: *The Education System in United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)*. Web d'Eurydice, 1998.
- EURYDICE: *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea 1996*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997, pp. 183.
- EURYDICE: *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea 1997*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997, pp. 184.
- FERRER, F.: «La promoció professional del professorat de Secundària a Europa», a *Temps d'Educació*, 11, 1994, Universitat de Barcelona, pp. 257-270.
- FERRER, F.: «Teachers and school management in European education systems», a *Prospects*. Vol. XXVI, núm. 3, UNESCO, 1996, pp. 543-558.
- IREDALE, R.: «The significance of teacher education for international educational development», a *Oxford Studies in Comparative Education*. Vol. 6, núm. 2, 1996, Triangle, pp. 9-17.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: *La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto*. París, 5-9 d'octubre de 1998, pp. 20.
- MARCELO, C.: «Constantes y desafíos actuales de la profesión docente», a *Revista de Educación*, 306, Ministerio de Educación y Cultura: Madrid, 1995, pp. 205-242.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Repères: devenir enseignant de la maternelle à l'université*. Setembre de 1998.
- Pàgina web: <http://www.education.gouv.fr/prat/metierb.htm>
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE SWEDEN: *Ten Point Action Programme for Quality and Equivalence in the Schools*. Estocolm, juny de 1998, pp. 4.
- OEI: *Informe final de la 45.ª reunió de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO / OEI, 1996.
- PERRENOUD, P.: «The teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change», a *Prospects*. Vol. XXVI, núm. 3, UNESCO, 1996, pp. 509-529.
- SARRAMONA, J.; NOGUERA, J.; VERA, J. «¿Qué es ser profesional docente?», a *La profesionalización docente*. XVI Seminario Interuniversitario de Teo-

- ría de la Educación. 24-26 de noviembre de 1997. Documento policopiado, pp. 1-58.
- TEDESCO, J. C.: *Tendencias actuales de las reformas educativas*. Documento policopiado. 1994, pp. 5.
- TULASIEWICZ, W.: «Is there a crisis in teacher education?», a *Oxford Studies in Comparative Education*. Vol. 6, núm. 2, 1996, Triangle, pp. 19-34.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / Ediciones Unesco, 1996, pp. 318.
- WARREN, D.: *Are professors professional?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, Higher Education Policy Series, 25, 1994, pp. 246.

Paraules clau

Unió Europea

Formació del professorat

Pedagogia comparada

Abstracts

El artículo muestra, en primer lugar, las estrechas relaciones existentes entre la formación inicial del profesorado y el conjunto del sistema educativo. A continuación se describen y analizan diferentes modelos europeos de formación del profesorado de preescolar y primaria, detallándose igualmente algunas de las tendencias emergentes en la Unión Europea. También se señalan las ideas más relevantes que al respecto resaltan tres informes internacionales de prestigio, entre ellos el conocido Informe Delors. Por último, se plantean algunas reflexiones que el autor considera sugerentes para la implantación de un nuevo modelo de formación inicial del profesorado en nuestro país (la repercusión de la libre circulación de profesionales en la Unión Europea, relaciones entre investigación y docencia, requisitos de acceso a los centros de formación del profesorado y sus repercusiones sobre la profesión, etc.).

L'article montre, en premier lieu, les relations étroites existantes entre la formation initiale du professorat et l'ensemble du système éducatif. Ensuite il décrit et analyse différents modèles européens de formation du professorat de préscolaire et primaire, tout en détaillant aussi quelques-unes des tendances émergentes dans l'Union Européenne. Il indique aussi les idées les plus importantes mises en valeur à cet égard par trois rapports internationaux de prestige, parmi lesquels le célèbre Rapport Delors. Pour conclure sont proposées quelques réflexions que l'auteur considère suggestives pour l'implantation d'un nouveau modèle de formation initiale du professorat dans notre pays (la répercussion de la libre circulation de professionnels dans l'Union Européenne, les relations entre la recherche et l'enseignement, les conditions requises pour l'accès aux centres de formation du professorat et leurs répercussions sur la profession, etc.).

The article, first, demonstrates the links between the initial stages of teacher training and the education system as a whole. Various European models of pre-school and primary school teacher training are then described and analysed, examining in detail the emerging trends in the European Union. The main ideas appearing in three prestigious European reports, including the Delors Report, are described. Finally, a number of ideas are discussed concerning the implementation of a new model for the initial steps of teacher training in Spain (the repercussions of the free movement of professionals in the European Union, the links between research and teaching, entrance requirements set by the teacher training centres and their repercussions on the profession, etc.).