

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
Analysis and Research

1



Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales

*Access to the Teaching Profession in France:
A Story of National 'Résistance' Against
Some Supranational Tendencies*

Tania Alonso-Sainz*; **Bianca Thoilliez****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25169

Recibido: **30 de junio de 2019**

Aceptado: **18 de septiembre de 2019**

*TANIA ALONSO-SAINZ: Personal Docente Investigador en Formación (Contrato predoctoral FPU del MECD 2016-2020) en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Philosophy of Education por la University College London (2015). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Visiting Researcher en el Institute of Education de la University College London (2017) y Visiting Scholar en el College of Education de la University of Illinois (2019). Su tesis doctoral estudia la identidad docente. Es miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM. **Datos de contacto:** E-mail: tania.alonso@uam.es

BIANCA THOILLIEZ: Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (desde 2015) y Visiting Professor de la Faculty of Education en la Edge Hill University (desde 2019). Doctora cum laude en Educación con Mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid (2013), D.E.A. en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural (2010) y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2008) con Premio Extraordinario de Licenciatura, Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Ha sido Becaria del Programa Nacional F.P.U. del Ministerio de Educación (2009-2013), Special Research Student en el Institute of Education University of London (2010) y Visiting Scholar en la Pennsylvania State University (2013). Ha sido Profesora Adjunta en el Departamento de Educación de la Universidad Europea de Madrid (2013-2015). Es Elected Board Member de la International Network of Philosophers of Education (desde 2018), y miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM. Su actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y el desarrollo profesional docente. **Datos de contacto: E-mail: bianca.thoilliez@uam.es

Resumen¹

INTRODUCCIÓN. Vivimos una época de cierta obsesión por la figura docente: (i) por su papel clave en una cierta idea de calidad de la educación; (ii) por la supuestamente necesaria e inaplazable mejora de su formación inicial; y (iii) por la por muchos deseada transformación de sus procesos de selección e inducción a la docencia. **MÉTODO.** Se analiza el ideal docente europeo del S.XXI que promueven la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE) desde sus documentos, así como los caminos que proponen para lograrlo. Se hace en dos fases. Primero, recogiendo todos los informes sobre profesorado desde 2005 (n=32) y más tarde analizando 3 de ellos por razones de alcance, temática y perspectiva. Tras esto, se estudia en profundidad el sistema de reclutamiento docente francés para los niveles de primaria y secundaria. Se describen las pruebas que tienen cada uno de los docentes. **RESULTADOS.** Desde la UE se presenta como ideal normativo un tipo de docente que dé protagonismo al alumno, que lo acompañe como un mentor en el proceso de aprendizaje y con una orientación didáctica competencial. Por parte de la OCDE, el ideal normativo docente que se deduce del análisis que hemos desarrollado, es el de un docente competencial capaz de colaborar con otros docentes, que es autónomo en su toma de decisiones y que se encuentra bien preparado para formar en la diversidad cultural. Francia, en cambio, lejos de apostar por las soft skills para la mejora docente mantiene que, para tener a los mejores docentes del siglo XXI, necesitamos evaluar sus habilidades científicas, didácticas y pedagógicas en un campo de instrucción curricular concreto como objetivo prioritario. **DISCUSIÓN.** Sin duda, es este un ejemplo de resistencia a la agenda reformista global que creemos puede arrojar nuevas reflexiones en torno a la mejora de la profesión docente en Europa.

Palabras clave: profesión docente; selección del profesorado; formación docente; organismos internacionales; sistema educativo francés

Abstract

INTRODUCTION. Our historical time has a certain obsession with the role of teachers: (i) because of its key role in a certain idea of the quality of education; (ii) for the supposedly necessary and unavoidable improvement of their initial education programmes; (iii) for the desired transformation of their processes of selection and induction. **METHOD.** We analyse the ideal teacher of the XXI century promoted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and the European Union (EU) from their documents, as well as the paths they propose to achieve it. It is done in two phases. First, collecting all reports on teachers since 2005 (n=32) and secondly analysing 3 of them for reasons of relevance and social impact. After this, the French teacher recruitment system for the primary and secondary levels is studied in depth. The exams teachers must pass are also described. **RESULTS.** From the EU is presented as a normative ideal teacher the one who gives protagonist to the student, to accompany him as a mentor in the learning process and who has got a didactic competence. The ideal teacher promoted by the OECD, as it is deduced from the analysis that we have developed, is the competency based teacher capable of collaborating with other teachers, who is autonomous in his decision-making and who is well prepared in cultural diversity. France, on the other hand, far from betting on soft skills for teacher improvement maintains that, in order to have the best teachers of the 21st century, we need to evaluate their scientific, didactic and pedagogical skills in a specific field of curricular instruction as a priority goal. **DISCUSSION.** Undoubtedly, this is an example of resistance to the global reformist agenda that we believe can bring new discussions on the improvement of the teaching profession in Europe.

Keywords: teaching profession; teacher recruitment; teacher education; international organizations; French education system

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada con ocasión del XVI Congreso Nacional de Educación Comparada, organizado por la Sociedad Española de Educación Comparada en la Universidad de La Laguna los días 29-31 de octubre de 2018. Tanto esa primera comunicación como esta versión mejorada y ampliada, se encuadran dentro de los trabajos desarrollados en el marco del proyecto de investigación «La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales». Convocatorias 2015 «Proyectos Excelencia». REF: EDU2015-65743-P (MINECO/FEDER) (2016-2019).

1. Introducción

La emergencia de Organismos Internacionales (en adelante OI) y su cada vez más masiva participación en la definición, la implementación y la evaluación de las políticas educativas nacionales está desencadenando una progresiva «armonización» a escala mundial en las formas en que se definen y entienden buena parte de los principales problemas que estarían afectando hoy a los sistemas educativos nacionales. Esta tendencia global presenta varios retos fundamentales: desde la legitimidad democrática de su intervención (Thoilliez, 2018), hasta las respuestas particulares que cada contexto político nacional da a la misma. En este trabajo nos ocuparemos de atender a la particularidad del contexto francés en lo que tiene que ver con el diseño de su política educativa para el reclutamiento docente.

Conocer las propuestas de los OI es fundamental para comprender las dinámicas globales de la sociedad en general y del ámbito educativo en particular (Valle, 2012, 2013; Manso y Thoilliez, 2015). La formación, acceso y desarrollo profesional del profesorado es una de las grandes cuestiones de la política educativa en las que se quiere generar una armonización internacional desde los OI. Sin embargo, como es bien sabido, los OI recordemos que no tienen potestad para elaborar política educativa vinculante, es decir, de obligado cumplimiento en los países miembros. Estos OI generan en materia educativa lo que se denomina *soft policies* o políticas blandas que animan, alientan, recomiendan, proponen, sugieren e invitan a reformas a los estados miembros, pero nunca obligan. Sin embargo, la autoridad que ejercen sobre ellos es evidente. No quedarse a la cola en las tendencias y rankings internacionales es desde hace algo más de una década un motivo más que suficiente para que los gobiernos escuchen atentamente y apliquen las recomendaciones de los OI para la propuesta y ejecución de las políticas educativas nacionales sobre profesorado. De hecho, así lo confirman investigaciones de educación comparada que revelan el impacto que han tenido los OI a la hora de elaborar políticas educativas del profesorado en Europa (Rautalin y Alausuutari, 2007; Ozga y Rinne, 2013; Manso, en prensa; Valle y Álvarez-López, 2019), en Latinoamérica (Marchesi, 2009; Ruiz y Molinari, 2015), en Estados Unidos (Akiba, 2013), África (Jowi, 2009) y Asia (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2013).

Francia ha demostrado una particular forma de resistir a estas influencias *softs*, apostando por otro tipo de conceptualización docente, que se refleja en el diseño del acceso a la profesión. Prestaremos especial atención al proceso de reclutamiento, del cual veremos cómo está integrado en la formación docente inicial y que se caracteriza por estar fuertemente normalizada a nivel nacional, ser altamente especializada y resultar extremadamente exigente (hasta el punto de quedar cada año cientos de vacantes sin cubrir, no por falta de cantidad de candidaturas, sino de candidaturas capaces de superar las diferentes fases de los exámenes de acceso). En el epígrafe que sigue, abordamos el papel de los OI en la agenda de reforma global de la actividad docente desde un análisis sistematizado de los documentos producidos por dos de estas entidades: Unión Europea (UE) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se pondrá el foco sobre una pequeña selección de todos ellos de acuerdo con los parámetros considerados en el estudio y que se explican convenientemente. A continuación, pasamos a contextualizar el marco de acceso a la docencia en Francia para, después, poder centrarnos en el análisis de las diferentes modalidades de exámenes o *concours* a través de los cuales se está determinando quiénes sí y quiénes no pueden ejercer la profesión docente en este país. Confiamos que el caso de Francia analizado en este artículo ayude a seguir reflexionando sobre la mejora del diseño de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de la profesión docente en el contexto español (Egido, 2017; Manso, 2019; Marina, Pellicer y Manso, 2015; Manso y Moya, 2019; Prats, 2016; Valle y Manso, 2018).

2. Organismos internacionales y la reforma global de la actividad docente y sus docentes

2.1. ¿Implosión o inflación discursiva?

Con la publicación en 2005 del informe de la OCDE *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, la profesión docente se terminó de instalar como uno de los principales temas educativos de mayor relevancia mundial (Vaillant y Marcelo, 2015; Monarca y Manso, 2016).

Desde entonces, muchos OI han publicado una gran cantidad de informes que abordan en exclusividad la profesión docente. En concreto, como anunciábamos en la introducción, aquí nos interesaremos por la OCDE y la UE¹. Desde 2015 han producido más de una treintena de informes sobre la materia (ver Tabla 1), de los cuales dos tercios corresponden a la OCDE y un tercio a la UE. Para la recopilación de los informes de la OCDE se ha recurrido a la página web oficial, a su librería online (<https://www.oecd-ilibrary.org/>). Se han tenido en cuenta todos los documentos de la profesión docente desde 2005 hasta 2019, cuya autoría era la propia OCDE y en cuyo título original en inglés aparecían las palabras “teaching” y/o “teacher” y que habían sido citados alguna vez en Google Scholar, como criterio que muestra un cierto impacto en la comunidad científica. Para el caso de la UE se ha utilizado como fuente la *Supranational Education Library* (<https://www.sel-gipes.com/>), por ser una biblioteca online especializada y detallada sobre documentación producida por diferentes OI (incluidos la OCDE y la UE).

Se han tenido en cuenta todos los documentos de la categoría «profesión docente» desde 2005 hasta 2019.

Tras el análisis documental de los 32 informes, pudimos proceder a una primera clasificación por tipologías y categorías. Las tipologías son:

1. Descriptivo. Informa estadísticamente de datos de los países en clave comparada.
2. Argumentativo-crítico. Hace juicios de valor explicativos sobre las causas y posibles consecuencias.
3. Recomendaciones. Ofrece orientaciones para la mejora de la profesión docente.

Las categorías temáticas son las siguientes tres:

- A. Datos y/o medidas para la mejora del impacto del profesorado en el rendimiento de sus alumnos.
- B. Selección, atracción, retención de los docentes y mejoras en sus condiciones.
- C. Formación inicial, desarrollo profesional.

¹ Habría sido sin duda interesante completar este análisis, con otro que abordase el análisis de pruebas de evaluación internacionales promovidas desde los OI como PISA, TALIS o PIRLS, acerca de la evolución de la calidad en el sistema educativo francés y su relación con la formación del profesorado. No obstante hacerlo conllevaría exceder los límites de extensión y los objetivos de investigación que nos proponemos abordar. Será interesante poder hacerlo en otro trabajo posterior. Agradecemos a los evaluadores del artículo sus valiosas observaciones a este respecto.

Tabla 1.
 Recopilación de los documentos sobre profesión docente (2005-2019) clasificados por tipo y temática.

	AÑO	TÍTULO	TIPO*			TEMÁTICA**		
			1	2	3	A	B	C
	2005	Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers	■			■	■	
	2009	Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS	■			■		
	2009	Evaluating and Rewarding The Quality of Teachers. International Practices	■		■	■		
	2009	Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices	■		■	■		
	2010	Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge		■		■		■
	2010	TALIS 2008: Technical Report	■			■	■	■
	2012	Preparing Teachers And Developing School Leaders For The 21st Century	■					■
	2013	Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching		■		■		
	2014	TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning	■			■	■	■
	2014	A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey	■		■	■	■	■
	2014	New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education	■			■	■	■
OCDE (23)	2014	TALIS 2013: Technical Report	■			■	■	■
	2016	Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform	■		■	■		■
	2016	TALIS Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013	■			■		■
	2017	Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All	■	■		■		
	2017	How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?	■				■	
	2017	Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession		■				■
	2018	Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education	■	■		■		
	2018	Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help	■	■	■		■	■
	2018	Effective Teacher Policies: Insights From Pisa	■			■		
	2019	A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems	■		■	■		
	2019	TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners	■			■		■

Unión Europea (10)	2008	Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe	■			■		
	2009	Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2009/10	■			■		
	2012	Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12	■			■		
	2013	Key Data on Teachers and School Leaders in Europe	■		■	■	■	
	2014	Conclusions on Effective Teacher Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting	■		■	■	■	
	2014	Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14	■			■		
	2015	Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2014/15	■			■		
	2015	The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies	■		■	■	■	
	2017	Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education	■	■	■		■	■
	2018	Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support	■			■	■	

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos temática SEL (<https://www.sel-gipes.com/>) y Biblioteca Virtual OCDE <https://www.oecd-ilibrary.org/>

* 1: Descriptivo; 2: Argumentativo-crítico; 3: Recomendaciones.

** A: Eficiencia para rendimiento académico del alumnado; B: Selección, atracción, retención; C: Formación inicial, desarrollo profesional.

De acuerdo con las distribuciones que refleja la Figura 1, vemos cómo el mayor número de documentos se concentra en el tipo 1 en detrimento de los tipos 2 y 3.

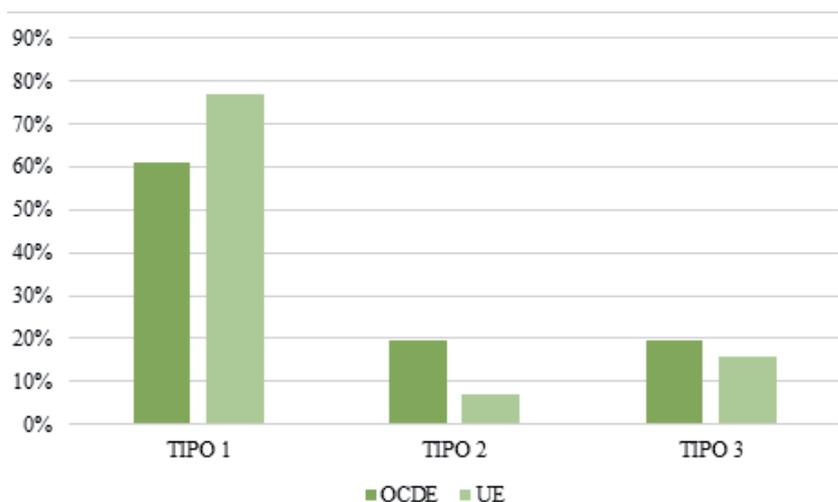


Figura 1. Distribución de los documentos por tipología. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis efectuado atendiendo a la evolución temporal (ver Figura 2), confirman claramente la tendencia apuntada por Monarca y Manso (2016), quienes señalan que ha sido en estos últimos 5 años cuando parece que están en aumento los

documentos más reflexivos, argumentativos, críticos (Tipo 2) y los de recomendaciones u orientaciones (Tipo 3), lo cual es un potente indicador acerca de la intención de influencia y orientación de estos organismos y de los trabajos que producen en materia de políticas de formación de profesorado. Su contribución no se quiere limitar ya solo a recolectar y procesar información para que los gobiernos nacionales tomen decisiones, sino que quiere ofrecer y ofrece posibilidades y cauces de acción política en materia de profesorado.

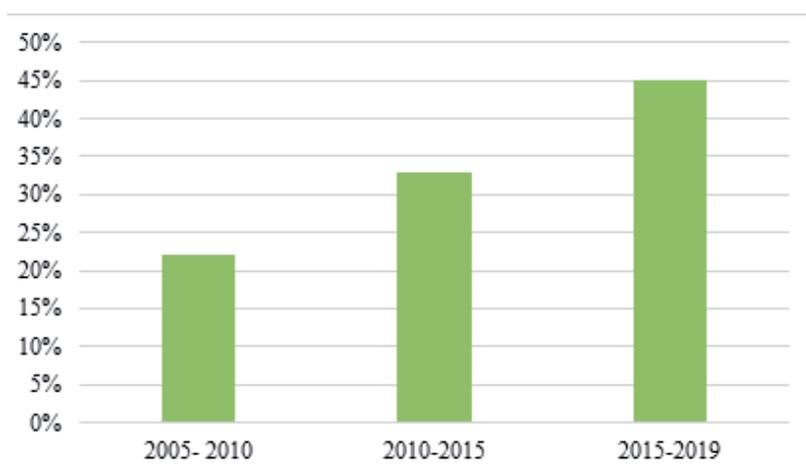


Figura 2. Evolución temporal de la publicación de informes sobre profesorado. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, encontramos diferencias entre los documentos producidos por ambas entidades según temática (Figura 3). La OCDE es el OI que más centra sus estudios en la eficiencia de los docentes entendida como mejora del rendimiento académico del alumnado (Tema A), en cambio la UE pone más el foco en las políticas de selección, atracción y retención de docentes (Tema B). Ambos dedican aproximadamente el mismo porcentaje de trabajos a la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes (Tema C).

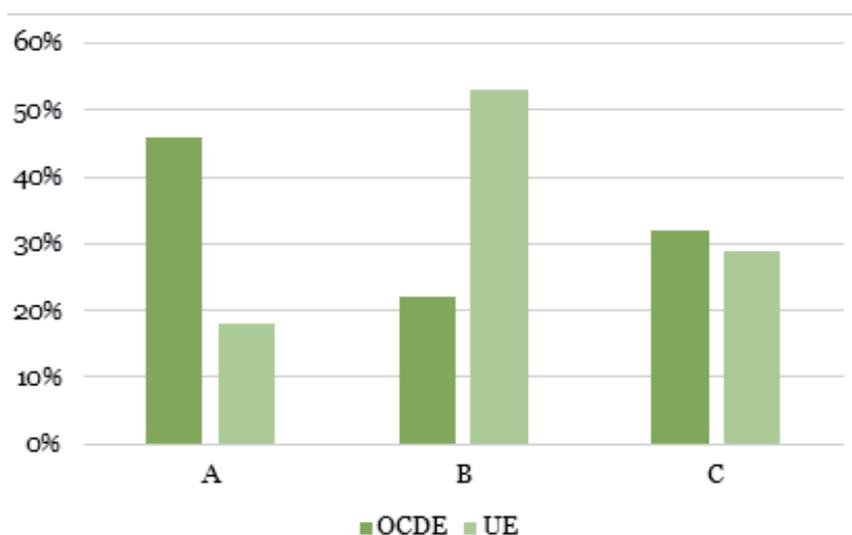


Figura 3. Distribución de los documentos por temática y OI. Fuente: elaboración propia.

2.2. Descripción y recomendaciones de la OCDE y UE sobre y hacia el profesorado

Para la segunda fase de análisis de los 32 documentos considerados, cuyo objetivo es profundizar en sus significados y sentidos que sobre y hacia el profesorado ofrecen, tomamos la decisión metodológica de seleccionar un máximo de 3 de ellos. Para proceder a dicha selección, aplicamos los siguientes tres criterios:

1. Impacto social: son los documentos más utilizados por la comunidad educativa, por académicos y/o por políticos con gran impacto en ellos. Lo observamos porque son los documentos que reciben un mayor número de cita en Google Scholar.
2. Pertinencia: hablan integralmente del profesorado o de la profesión docente como objeto de estudio, ya sea con un fin de diagnóstico, análisis o recomendaciones orientativas. Son lo suficientemente abarcadores como para poder identificar en ellos tipos de profesionales docentes.
3. Extensión: al ser tres de los informes más extensos nos ofrecen más posibilidades de análisis. De estos tres informes se derivaron muchos otros, lo cual confirma que son un buen lugar al que mirar para comprender la postura de cada OI.

Aplicados estos criterios, los 3 documentos que pasaron a la segunda fase de análisis de contenidos han sido: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Comisión Europea, 2013), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (Comisión Europea, 2015), y *TALIS – Supporting Teacher Professionalism insights from TALIS 2013* (OECD, 2013).

Cuando decimos que queremos ver cómo estos documentos definen al profesorado, nos referimos a las funciones que presuponen al docente, qué dicen de sus necesidades, qué señalan como sus deberes y qué ideas subyacen a esos argumentos (Alonso-Sainz, 2017, 2019). Con el fin de sistematizar el análisis de contenido, lo que hemos hecho es responder a las siguientes preguntas:

1. FUNCIONES DEL DOCENTE, ¿qué *funciones* tiene que cumplir? (deberes, retos del siglo XXI, obligaciones, etc.)
2. LA PROFESIÓN DOCENTE, ¿qué *necesidades* principales tiene esta profesión en el S.XXI? (desarrollo profesional, mejorar la formación inicial, aumentar su autonomía, etc.)
3. EL RENDIMIENTO DOCENTE, ¿qué tal *lo están haciendo* los docentes y cuándo y cómo conocemos esta información? (puede ser en varias cuestiones: metodológicas, organizativas, formativas, etc.)
4. Los FUNDAMENTOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE, ¿sobre qué *argumentos* o razonamientos se construyen las definiciones de lo que es la profesión docente?

Que los gobiernos nacionales y las administraciones educativas, como así proponen los OI promotores de estos documentos, tengan ideas consistentes acerca del docente, la profesión docente, el rendimiento docente y los fundamentos de la actividad docente, afecta de manera transversal al conjunto de políticas educativas en materia de profesorado. Y de manera singular a aquella en la que este trabajo pone el foco: los mecanismos de reclutamiento docente. Volveremos sobre esta relación más adelante. Por ahora, vamos a presentar los resultados de la segunda fase de análisis de los documentos considerados.

Con respecto a la primera cuestión sobre las *funciones del docente*, la UE (Comisión Europea, 2013) explica que todos los países europeos coinciden en que lo importante es que los estudiantes adquieran en la formación docente inicial el conocimiento y las competencias esenciales de la profesión. Es interesante también observar que las preguntas que desde la UE se hacen a los países miembros para poder recopilar los datos que aparecen en el informe de la UE (Comisión Europea, 2013) sobre la formación inicial no se centran en la cuestión de qué aprenden sus futuros docentes, sino simplemente en saber si lo que aprenden tiene un carácter aplicado o teórico porque, al haber cambiado sus funciones, es ahora más importante conocer si los futuros docentes pueden crear situaciones de aprendizaje y acompañar procesos en el aula. Dos años después (Comisión Europea, 2015) resulta interesante leer del mismo OI que «los docentes son de una importancia primordial en el aprendizaje» (p. 11). Es cuanto menos sorprendente que en la época en la que el docente parece debiera estar en otro plano (como guía, mentor, acompañante del aprendizaje autónomo del alumno, etc.,) todos los informes (y este último de un modo particularmente taxativo desde la primera frase de su introducción), vean la necesidad de subrayar –no sabemos si como novedad o como recordatorio– que los docentes son importantes («de importancia primordial») dentro de la estructura de un centro escolar. Por su parte, en el informe de la OCDE (2013) encontramos desde el prólogo, escrito por Andreas Schleicher como director del *Directorate for Education and Skills*, alusiones a las funciones de los docentes, dentro de los retos propios del siglo XXI. Según este, las funciones principales de los docentes son: enseñar a poblaciones cada vez más diversas, inmigrantes, alumnado desaventajado o estudiantes cuya lengua materna no es la vehicular del país donde se enseña.

Pasando a la segunda cuestión sobre la *profesión docente*, vemos que según la UE (Comisión Europea, 2015) los retos y necesidades a afrontar por los docentes ahora serían estas: «fragmentación, falta de inversión, escasez de docentes y nuevos desarrollos tecnológicos que requieren nuevos modelos de aprendizaje» (p. 5). Es decir, hay que centrar las reformas en la fragmentación entre la universidad y el mundo real y entre el contexto global y local, en la falta de inversión, en la escasez de docentes, y en los nuevos desarrollos tecnológicos que requieren nuevos modelos de aprendizaje. La OCDE (2013) también deja entrever cuáles son las necesidades que tiene hoy la profesión docente, y lo hace recordando lo dicho en TALIS 2008, explicando cuáles eran las claves que influyen en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los centros escolares. Estos eran: el liderazgo del director, la evaluación de los docentes, la manera en la que se les da retroalimentación de su trabajo y las recompensas que obtienen a partir de esa evaluación.

Con respecto al tercer núcleo sobre el *rendimiento docente*, atendiendo al caso particular de cómo están rindiendo los profesores españoles, la UE (Comisión Europea, 2015), a través de los expertos, dice que «en España, la sociedad atribuye el mismo prestigio social a la profesión que a otras profesiones intelectuales altamente cualificadas, como las de economistas, abogados y psicólogos» (p. 108). Según esto parece que los

docentes están realmente haciendo bien su trabajo, y que su prestigio social así parece atestiguarlo. Sin embargo, esta valoración resulta algo ficticia según el trabajo de los profesores Zamora y Cabrera (2015) de la Universidad de La Laguna, los cuales, con los microdatos del Barómetro del CIS, concluyeron que la sociedad destaca la profesión de profesor como la segunda más valorada socialmente, después de médico, pero no lo recomendaría con igual fuerza para sus hijos o allegados, pasando a la posición sexta. Tanto la UE (2013) como tangencialmente también la OCDE (2013), comparten que los docentes rinden bien cuando se ajustan al modelo docente que hoy se necesita. Explican que lo que hacía en el siglo XIX que una profesión fuese profesión, era la necesidad de ella como un servicio que el Estado necesitaba, y sólo un conjunto de personas tenía esa capacidad y ese conocimiento. En el siglo XX el profesionalismo se fundó sobre la rendición de cuentas y ahora el giro que se quiere dar en el siglo XXI es que estén bien pagados, que tomen decisiones sobre su profesión y sobre su desarrollo profesional (UE, 2013, pp. 25-45). Concluyen así que el rendimiento docente va a depender de que se den tres cuestiones: 1) base de conocimientos; 2) autonomía, que se define como la toma de decisiones de los docentes sobre aspectos relacionados con su trabajo; y 3) redes entre iguales (p. 21).

Por último, sobre los *fundamentos de la actividad docente*, observamos que, aunque el *Key Data* (Comisión Europea, 2013) tenga como pretensión hacer una fotografía objetiva y descriptiva del panorama docente en Europa, no deja de definir su objeto de estudio mediante la selección de unos indicadores y no otros. Estos indicadores clave ya informan de lo que se considera central en la profesión docente. Se agrupan en: movilidad, condiciones de trabajo, niveles de autonomía y responsabilidad, selección y formación inicial. Además, vemos también (en Comisión Europea, 2015) que una nota característica sobre la que se construye el imaginario docente es la falta de claridad sobre lo que es o tiene que ser esta profesión (Alonso-Sainz, 2019); que convive con la necesidad incesante por acotarla y definirla. Así, vemos que el vocabulario con el que se habla en los informes viene de definiciones que ellos mismos han delimitado en el glosario final del informe. Siguiendo ese glosario para el caso de España, por ejemplo, tenemos que decir que en ella existe desarrollo profesional docente, marcos de competencias docentes, y capacitación profesional de los docentes. Tomemos esta última parte del informe de la UE (Comisión Europea, 2015) como ejemplo de indefinición o definición vaga:

«Capacitación profesional: Proporciona a los potenciales docentes las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor o profesora. No incluye los conocimientos académicos de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir. Además de los cursos de psicología y métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye prácticas en centros escolares» (p. 124).

Toda la comunidad educativa, al leer esto, comprende la dificultad de los países a la hora de decir si hay «capacitación profesional» en sus países o no, porque ¿cuáles son esas habilidades prácticas y teóricas que se necesitan para ser docente de las que habla la definición? Cada país ha de dar una respuesta para «la foto europea» que condicionará las recomendaciones por parte de los OI así como las consecuentes políticas de nivel nacional. En definitiva, vemos que estos informes desvelan la imagen de un docente ideal europeo que principalmente esté formado en habilidades de integración socio-cultural y en formar redes con otros docentes para la mejora de su práctica. Siguiendo estas orientaciones de la UE, ser docente en Europa tiene que ver con la combinación de

conocimientos didácticos, autonomía y redes entre docentes. Sin negar de modo declarativo la importancia de estos elementos, veremos cómo Francia manifiesta desde su sistema de reclutamiento un ideal docente muy distinto.

3. El reclutamiento docente en Francia

3.1. Convertirse en docente en el sistema educativo francés

El sistema educativo francés en general y sus políticas de desarrollo profesional docente en particular son muy interesantes de estudiar (CRID, 2019; Commission Européenne, 2018; OCDE, 2018). Sin embargo, en este trabajo nos ocuparemos específicamente de analizar el mecanismo nacional de reclutamiento para el ejercicio de la docencia en el país. Tal y como indicábamos más arriba, las políticas de reclutamiento docente de un país son un buen termómetro para valorar el nivel de penetración de medidas y propuestas políticas llegadas desde las *soft policies* de los OI. El modelo de reclutamiento docente en Francia es muy exigente y en los últimos años está mostrando dificultades importantes para atraer a un número de candidatos suficiente como para cubrir las necesidades docentes existentes (especialmente en determinados ámbitos) (Fort et al, 2013). Una situación que ha llevado a que en los *concours* del año 2017 quedasen 1303 plazas docentes sin cubrir, lo que representa un 17 % sobre el total ofertado (Assekour, 2017). Las razones son tanto, en algunos casos, la falta de candidatos suficientes y, en otros, la falta de candidatos capaces de superar las pruebas propuestas. Como bien señala Nathalie Mons (2015), tradicionalmente Francia se ha resistido a la agenda reformista global en materia educativa, siendo a menudo criticada en los informes por su inmovilismo. Sin embargo, es incierto saber cuánto tiempo más mantendrá la política de reclutamiento actual dadas las dificultades que está encontrando para cumplir su función.

El sistema de reclutamiento docente vigente en Francia se diseña y pone en marcha tras la aprobación de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, que actualmente está plenamente desarrollada. Esta Ley marcó varias prioridades de reforma para el sistema educativo francés, también en lo que respecta a la orientación pedagógica destinada a “refundar la formación inicial y continua de las profesiones docentes y de la educación”. En el nivel declarativo, la resistencia francesa frente a la agenda armonizadora no es muy evidente. Sin embargo, es en el ámbito de las prácticas en que estas declaraciones se traducen, donde el caso de Francia resulta interesante desde la perspectiva de la educación internacional como caso que resiste las agendas globales en materia de políticas de profesorado. Incorpora parte del ideario que, como vimos, OIs como la OCDE y la UE promueven en torno a la figura del docente, pero la pauta distintiva la marcan tres aspectos clave: (i) la apuesta por cuerpos docentes muy especializados², (ii) la normalización de los procesos selectivos a través de pruebas de ámbito nacional, y (iii) la entrada gradual y controlada a la profesión.

2 Aunque abordar el debate acerca de la especialización cultural y científica del profesorado excede los objetivos del presente trabajo, no podemos dejar de apuntar que esta acentuación del sistema educativo francés por la cual parece esperar que sus docentes «amen» y «dominen» aquello que han de enseñar, resulta una clase de concreción práctica acerca de algunas reclamaciones que se vienen realizando desde el campo de la filosofía de la educación contemporánea (Bárcena, 2019; Biesta, 2017; Rechia y Cubas, 2019; Standish, 2016; Standish y Thoilliez, 2018; Thoilliez, 2019; Vlieghe y Zamojski, 2019).

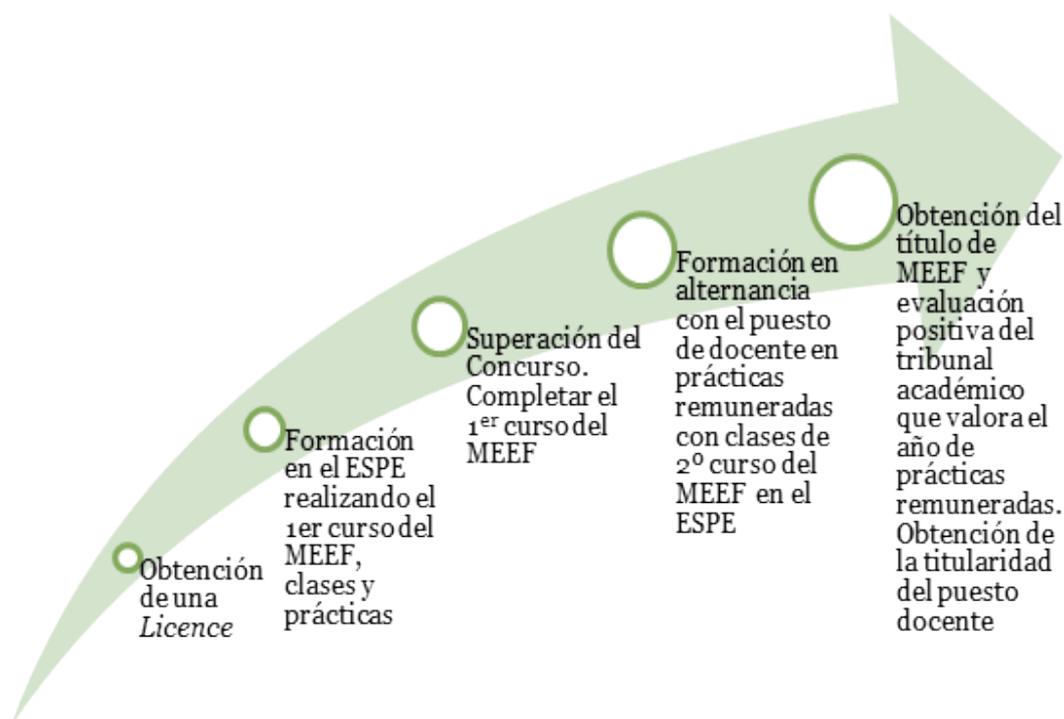


Figura 4. Recorrido estándar hacia el ejercicio de la profesión docente en Francia. Fuente: elaboración propia a partir del portal devenirenseignant.gouv.fr

La Figura 4, resume el recorrido típico por el cual una persona puede ejercer la profesión docente en Francia. Los dispositivos de que se dota el estado francés para llevar a término las tres orientaciones a las que nos referimos en el párrafo anterior son la creación de 32 *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE) que al inicio del curso 2019-2020 serán renombradas como *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation* (INSPE) (bajo el impulso de las reformas promovidas por el gobierno de Macron en materia educativa dentro del contexto del *Projet de Loi pour une École de la Confiance*). Se trata de instituciones adscritas a Universidades desde donde se organiza la formación docente inicial y continua de todos los profesionales de la educación. Dentro de la formación docente inicial, estas instituciones se ocupan de impartir el Máster MEEF (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*), el cual consta de dos cursos y al cual se accede tras haber superado un Grado universitario de 3 años (*Licence*). Al finalizar el primer curso del Máster (durante el cual han recibido clases y realizado prácticas de 4 a 6 semanas de observación y acompañamiento en centros educativos), los candidatos tienen que superar el examen o *concours* con el que validan su primer año de formación pedagógica y gracias al cual son contratados bajo un modelo de prácticas remuneradas en el que alternan el segundo año de estudios del Máster con su periodo formativo en los centros educativos. La Figura 5 recoge la información básica de estos dos años de Máster y dónde se sitúa el proceso de reclutamiento del *concours*.

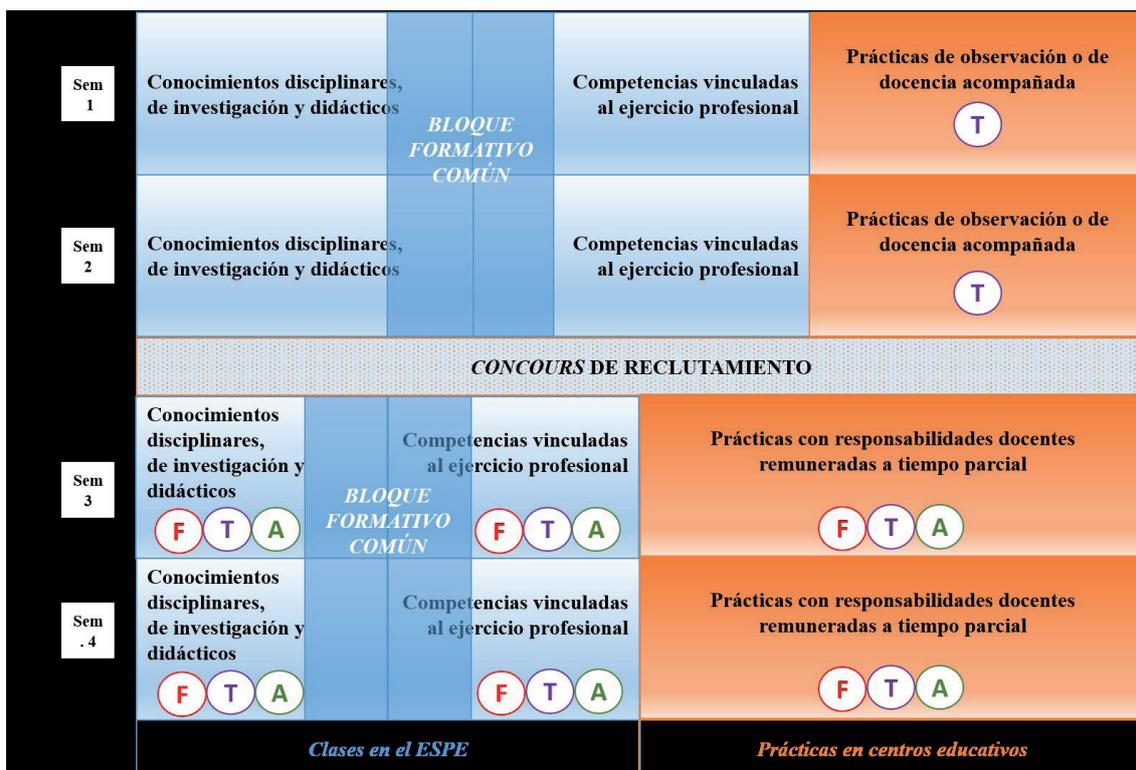


Figura 5. Organización de la formación docente inicial para ejercer la docencia en Francia. Fuente: Adaptado de Ministère de l'Éducation National (2016).

* F: funcionario en prácticas; T: tutorización; A: formación remunerada en alternancia entre el ESPE y el centro educativo.

Otro aspecto muy destacable del modelo francés es la inclusión del profesorado destinado a desempeñarse en centros de titularidad privada en este modelo: a ellos también se les exige superar exámenes de habilitación que se celebran de manera independiente a los del turno de la educación pública, pero que en contenido son básicamente los mismos. Esto permite a la administración educativa francesa mantener un control fuerte sobre la orientación básica general de un docente que se desempeña en territorio francés pero en una escuela de titularidad privada o «libre». También se proponen para dar apoyo en la centralización de una activa política de reclutamiento docente caracterizada por el ingreso progresivo a la profesión durante el MEEF que sigue a los tres años de Grado universitario (*Licence* en cualquier especialidad para todas las figuras docentes, excepto para la de *Professeur d'Éducation Physique et Sportive* que se exige haber cursado una *Licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives)*).

La Tabla 2 recoge las diferentes modalidades de pruebas de acceso o concours a las diferentes figuras docentes. En los siguientes epígrafes presentamos una descripción analítica de la forma, contenido y modalidades que contemplan las pruebas de reclutamiento que concentran el mayor número de candidatos y plazas disponibles.

Tabla 2.

Relación de figuras docentes del sistema educativo público francés y sus correspondientes pruebas de acceso

Figura docente	Examen de acceso	ISCED
Professeurs des Écoles	Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE)	0, 1
Professeur au Collège		2, 3
Professeur en Lycée Général	Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES)	2, 3
Professeur Documentaliste		1, 2, 3
Professeur en Lycée Technologique	Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET)	2, 3
Professeur en Lycée Professionnel	Concours d'Accès au Corps des Professeurs de Lycée Professionnel (CAPLP)	2, 3
Professeur d'Éducation Physique et Sportive	Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS)	2, 3
Professeur en Lycée Agricole	Concours de Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA) ou Concours Professeur de Lycée Professionnel Agricole (PLPA)	2, 3

Fuente: elaboración propia a partir del portal devenirenseignant.gouv.fr

3.2. Les concours como dispositivo de reclutamiento docente

La función pública en Francia tal y como existe actualmente es heredera de varios siglos de historia, reformas, luchas y evoluciones estatutarias. Una historia que tiene sus orígenes en el Antiguo Régimen, se confirma tras la Revolución Francesa y consolida bajo el mando napoleónico, cuando toda la función pública se reorganiza y profesionaliza. Bajo la III, la IV y la V República, se han implementado sucesivas modificaciones estatutarias para garantizar la formación y selección de los diferentes cuadros que componen la administración del Estado francés (Rimbault, Verpeaux y Wasserman, 2018; LDF, 2019).

Los docentes de la enseñanza pública en Francia forman parte del personal estatutario bajo la figura de funcionario³. Ser funcionario implica encontrarse en una situación estatutaria y reglamentaria, lo cual quiere decir que no tienen un contrato de trabajo como tal, sino que su empleo está directamente regulado por disposiciones legales y reglamentos (decretos y órdenes). Todo el profesorado de niveles no universitarios se encuadra en la categoría funcional, a la cual se accede tras un proceso selectivo consistente en un *concour* que puede estar compuesto por una o más pruebas selectivas. La rigidez y tradición de implantación de este modelo hace que el sistema educativo francés sea especialmente reactivo a propuestas relativas al aumento de autonomía pedagógica o administrativa de las escuelas para, por ejemplo, seleccionar a sus docentes. También le cuesta, como ya se ha señalado, responder eficazmente al fenómeno no previsto de la crisis de reclutamiento que está experimentando la profesión docente en el país, y del que daremos algún otro detalle más adelante. Abordamos a continuación la descripción

3 Según los últimos datos disponibles (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019a), el sistema educativo francés emplea a un total de 1.145.300 personas, de las cuales: 870.900 son docentes (728.450 en centros estatales y 142.450 en centros privados) y 274.400 desarrollan tareas de apoyo y asistencia educativa (administración, dirección, animación pedagógica, apoyo para la enseñanza, inspección, etc.).

analítica de los dos concours por el que pasan un mayor número de efectivos docentes: el *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE)* y el *Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES)*.

3.2.1. Descripción analítica de las pruebas que componen el CRPE

El CRPE que da acceso al ejercicio de la docencia en los niveles ISCED 0 y 1, está regulada por la *Arrêté du 19 avril 2013* y la *Arrêté du 13 mai 2015*.

La parte de admisibilidad consta de dos pruebas, de modalidad escrita y de una duración de 4 horas cada una, una centrada en el ámbito del Francés y otra centrada en el ámbito de las Matemáticas.

La prueba de Francés abarca tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio y conocimiento de la lengua francesa, (b) Capacidad para comprender y analizar textos, y (c) Capacidad para apreciar los intereses y los límites didácticos de las prácticas de enseñanza del Francés. La duración total de la prueba se divide en tres partes: (1) Elaboración de una respuesta a una pregunta relacionada con uno o más textos literarios o documentales; (2) Valoración del conocimiento de la lengua a través del análisis de errores típicos en las producciones de los estudiantes, haciendo suposiciones sobre sus causas; (3) Evaluación del dominio de conceptos presentes en situaciones de enseñanza a través del análisis de un dossier compuesto por uno o más materiales de enseñanza de lengua francesa, elegidos como parte del currículo de la etapa (libros de texto, documentos pedagógicos de apoyo), y de producciones de estudiantes de todo tipo. La prueba se *califica* sobre una puntuación máxima de 40 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 11 puntos para la primera parte, 11 puntos para la segunda parte, 13 puntos para la tercera parte y 5 puntos para evaluar la corrección sintáctica y la calidad escrita de la producción del candidato (una nota global ≤ 10 resultaría en la eliminación del proceso).

La prueba de Matemáticas tiene tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio de los conocimientos específicos de la asignatura necesarios para enseñar matemáticas en la etapa; (b) Capacidad de tomar distancia y reflexionar sobre las distintas alternativas de solución de los problemas; y (c) Habilidad para dirigir y exponer el razonamiento matemático de una manera clara y rigurosa. La duración total de la prueba se divide en tres partes: (1) Resolución de un problema relacionado con una o más áreas curriculares de nivel universitario o inferior con la que el candidato demuestre su capacidad de investigar, extraer y organizar información útil; (2) Resolución de una serie de ejercicios independientes, complementarios al de la primera parte, para verificar los conocimientos y habilidades del candidato en diferentes áreas de contenidos curriculares (pueden ser preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas o análisis de errores estándar en producciones de estudiantes); (3) Evaluación del dominio de conceptos presentes en situaciones de enseñanza a través del análisis de un dossier compuesto por uno o más materiales de enseñanza de Matemáticas, elegidos como parte del currículo de la etapa (libros de texto, documentos pedagógicos de apoyo), y de producciones de estudiantes de todo tipo. La prueba se *califica* sobre una puntuación máxima de 40 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 13 puntos para la primera parte, 13 puntos para la segunda parte y 14 puntos para la tercera parte, pudiéndose restar hasta 5 puntos para evaluar la corrección sintáctica y la calidad escrita de la producción del candidato (una nota global ≤ 10 resultaría en la eliminación del proceso).

La parte de admisión consta de dos pruebas, de modalidad oral, una consistente en la puesta en situación profesional de enseñanza (1 hora de duración: 20 minutos de

presentación y 40 minutos de entrevista) y otra consistente en una entrevista a partir de un dossier (4 horas y 15 minutos de duración: 3 horas de preparación, 1 hora y 15 minutos de entrevista dividida en 2 partes de 30 y 45 minutos cada una).

La prueba de la puesta en situación profesional de enseñanza tiene como *objetivo principal* evaluar las habilidades científicas, didácticas y pedagógicas del candidato en un campo de instrucción curricular a elegir de la etapa (ciencia y tecnología, historia, geografía, historia del arte, artes visuales, educación musical, o educación moral y cívica). Para realizar la prueba, el candidato entrega, en los plazos y formato que se le indique, al tribunal evaluador un dossier de no más de 10 páginas sobre el tema que ha elegido. Este dossier se compone de *dos partes*: (1) Resumen de las bases científicas relacionadas con el tema elegido, y (2) Descripción de una secuencia pedagógica, relativa al tema elegido, acompañada de los documentos que correspondan. Tras su exposición oral, el candidato mantiene una entrevista con el tribunal donde se abordan, por un lado, los aspectos científicos, pedagógicos y didácticos del dossier y su presentación, y, por otro, preguntas sobre su posible ampliación y/o profundización de acuerdo con un conocimiento reflexivo de las diferentes teorías del desarrollo infantil. La prueba *se califica* sobre una puntuación máxima de 60 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 20 puntos para la primera parte y 40 puntos para la segunda parte.

La prueba de la entrevista a partir de un dossier tiene tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio de las competencias para la enseñanza de la educación física y el deporte, así como su conocimiento del lugar de esta en la educación para la salud; (b) Conocimiento del sistema educativo francés y, más particularmente, de la etapa (organización, valores, objetivos, historia y temas contemporáneos); (c) Capacidad para posicionarse como futuro funcionario público (ética, sentido de responsabilidad, compromiso profesional) y futuro maestro de escuela integrado en una comunidad educativa. Para cada convocatoria se publica, previo a la celebración de la prueba, un programa de cuatro actividades físicas, atléticas y artísticas entre las que se enseñan más comúnmente en la etapa: actividades deportivas, artes del circo, danza, actividades acuáticas, juegos y deportes de equipo, actividades de orientación, actividades gimnásticas, o juegos de lucha. Esta prueba se compone de *dos partes*: (1) El tribunal propone al candidato un tema relacionado con alguna actividad o experiencia física, deportiva y artística. En el tema debe abordar cuestiones sobre la progresión dentro de un ciclo de actividades relacionadas con la actividad o experiencia considerada, o con una situación de aprendizaje respaldada por el desarrollo de una habilidad motora relacionada con esa misma actividad o experiencia física, deportiva y artística. El candidato presenta sus respuestas (10 minutos) y conversa con el tribunal (20 minutos). El tribunal extiende el cuestionamiento a las prácticas deportivas personales del candidato o al tipo de actividades deportivas que podría animar o supervisar. (2) El candidato hace una exposición (15 minutos) sobre un dossier de máximo 5 páginas que le proporciona el tribunal, el cual está relacionado con una situación profesional inscrita en el funcionamiento escolar, seguido de una entrevista con el tribunal (30 minutos). La presentación del candidato consiste en analizar esa situación y las preguntas que esta plantea, lo que le permite desplegar las habilidades profesionales que está adquiriendo relativas a la consideración de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de las condiciones en que ejerce su profesión, las dimensiones sociales, institucionales y educativas de su contexto de trabajo, y los valores republicanos que lo sostienen. La prueba *se califica* sobre una puntuación máxima de 100 puntos que se distribuyen del siguiente

modo: 40 puntos para la primera parte y 60 puntos para la segunda parte (hasta 20 para la exposición y 40 para la entrevista).

3.2.2. Descripción analítica de las pruebas que componen el CAPES

El CAPES que da acceso al ejercicio de la docencia en los niveles ISCED 2 y 3, está regulada por la *Arrêté du 19 avril 2013 modifié, la Arrêté du 30 mars 2017, la Arrêté du 15 mars 2018 y la Arrêté du 6 juillet 2018*.

Existen un total de quince secciones de CAPES: artes plásticas, documentación, educación musical y canto coral, historia y geografía, lengua corsa, lenguas regionales (vasco, bretón, catalán, criollo, occitano-langue d'oc), lenguas vivas extranjeras (alemán, inglés, árabe, chino, español, hebreo, italiano, japonés, neerlandés, portugués, ruso), lengua de signos francesa, letras (letras clásicas y letras modernas), matemáticas (matemáticas e informática), filosofía, física y química, ciencias económicas y sociales, ciencias de la vida y de la Tierra, y tahitiano. No todos los años se ofertan plazas en todas las modalidades de todas las secciones. De acuerdo con los datos publicados por el ministerio francés (*Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2019c*), las cinco modalidades que han acumulado mayor número de inscritos, en correspondencia con elevadas cifras de plazas ofertadas, han sido: Matemáticas, letras vivas extranjeras: inglés, letras modernas, historia y filosofía.

Como en el caso del CRPE, el CAPES también consiste en una parte de admisibilidad y una posterior de admisión. Para los fines de este trabajo, centraremos el análisis de las pruebas que componen estas dos fases para la sección CAPES de matemáticas (opción matemáticas).

La parte de admisibilidad, consta de dos pruebas, de modalidad escrita y de una duración de 5 horas cada una.

La primera prueba consiste en la resolución de uno o más problemas, con lo que se busca valorar el nivel de conocimiento de las nociones matemáticas incluidas en el programa de la convocatoria. Esta prueba también exige al candidato desplegar sus habilidades de razonamiento y argumentación, así como su nivel de dominio de la lengua francesa. El programa está sujeto a modificaciones de una convocatoria a otra (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019b*) y su coeficiente de calificación es de hasta 1 punto.

La segunda prueba de admisibilidad consiste en varios problemas que responden a los contenidos curriculares de la etapa del ámbito de las matemáticas. Es una prueba que permite al candidato poner en perspectiva sus conocimientos matemáticos y demostrar una distancia crítica con respecto a este conocimiento. También, permite valorar, además de las cualidades científicas del candidato, su aptitud para situarse en una óptica profesional. Algunas de las preguntas propuestas requieren un análisis reflexivo para poner en perspectiva los conceptos del currículo de la etapa y justificar desde dicho análisis las decisiones pedagógicas. Su coeficiente de calificación es de hasta 1 punto.

La parte de admisión, consta de dos pruebas, de modalidad oral, de 3 horas y 30 minutos de duración cada una. Incluyen una entrevista con el tribunal para evaluar la capacidad del candidato para expresarse con claridad y precisión, para reflexionar sobre las cuestiones científicas, didácticas, epistemológicas, culturales y sociales implicadas en la actividad de enseñanza del campo disciplinar correspondiente, así como en su relación con otros campos disciplinarios.

La primera prueba (3 horas y 30 minutos de duración: 2 horas y 30 minutos de preparación, 1 hora para exposición y conversación), es una puesta en situación profesional de enseñanza y consiste en una presentación por parte del candidato seguida de una entrevista con el tribunal. Se basa en los contenidos curriculares de matemáticas de la etapa. La prueba tiene por objetivo evaluar la capacidad del candidato para dominar y organizar conceptos sobre un tema determinado y presentarlos de manera convincente. Consiste en la presentación de un plan jerarquizado que debe resaltar la toma de perspectiva del candidato en relación con el tema. El candidato elige un tema. Durante 20 minutos presenta un plan de trabajo detallado sobre el tema que ha elegido. A esta presentación sigue el desarrollo por parte del candidato de una parte de esta programación, a propuesta del tribunal. Durante la entrevista se conversa sobre el desarrollo planteado o sobre cualquier otro aspecto relacionado con el tema. Su coeficiente de calificación es de 2.

La segunda prueba gira en torno a un dossier (3 horas y 30 minutos de duración: 2 horas y 30 minutos de preparación, 1 hora para exposición (20 minutos) y entrevista (40 minutos)). La prueba permite evaluar la capacidad del candidato para participar en una reflexión pedagógica relevante y para comunicarse de manera eficaz. También permite evaluar el nivel de cultura científica del candidato y su conocimiento de los currículos oficiales. La prueba se basa en un dossier que proporciona al candidato el tribunal, que incluye diversos tipos de documentos (científicos, didácticos, pedagógicos, extractos de libro de texto, trabajos de estudiantes) y trata un tema de los incluidos en el currículo de matemáticas de la etapa. Este tema se puede ilustrar con un ejercicio que puede completarse con producciones de estudiantes, extractos de programas oficiales, documentos de recursos o manuales. Las respuestas del candidato a las preguntas formuladas en el dossier le permiten demostrar sus cualidades pedagógicas y su capacidad de reflexión didáctica. En las respuestas que dé, se espera que el candidato dé cuenta de la complejidad del enunciado del ejercicio, de las habilidades que este moviliza, de los enfoques posibles, de los métodos de resolución o de los elementos de evaluación. El candidato también debe proponer ejercicios dentro del tema del dossier y orientarlos hacia los objetivos especificados por el tribunal. Durante 20 minutos, el candidato presenta sus respuestas a las preguntas formuladas en el dossier. La entrevista con el jurado se basa en la presentación realizada por el candidato, en particular en los ejercicios que ha propuesto, tanto en lo que respecta a su resolución como a su integración en una secuencia de enseñanza. La entrevista también permite evaluar la capacidad del candidato para considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de las condiciones en que ejerce su profesión, las dimensiones sociales, institucionales y educativas de su contexto de trabajo, y los valores republicanos que lo sostienen. Su coeficiente de calificación es de 2.

4. Conclusiones

Comenzamos este trabajo viendo la postura de los OI frente a los retos de la profesión docente en el siglo XXI. Para ello, nos servimos de más de una treintena documentos producidos durante el periodo 2005-2019 sobre esta materia por parte de la OCDE y de la UE, poniendo el foco analítico en tres de ellos especialmente relevantes por su alcance, su temática y su perspectiva.

Cuando hemos indagado las propuestas y creencias de estos OI sobre el tipo de docente que necesitaríamos reclutar, nos hemos encontrado con las siguientes ideas. Desde la UE se presenta como ideal normativo un tipo de docente que dé protagonismo al alumno,

que lo acompañe como un mentor en el proceso de aprendizaje y con una orientación didáctica competencial. Los mecanismos político-educativos que se proponen desde la UE para promover la proliferación de docentes cercanos al ideal descrito son: (i) combinar el carácter teórico y práctico de la formación docente inicial (recordemos que en Francia se hace esto sí, pero optando por integrar el proceso de reclutamiento dentro de la formación docente inicial); (ii) aumentar los niveles de autonomía en los centros escolares (que incluiría autonomía para la configuración y selección de los equipos docentes, posibilidad a la que el sistema de reclutamiento francés es claramente refractaria); y (iii) crear incentivos ligados a la evaluación (el sistema de reclutamiento docente en Francia consiste en un proceso evaluativo extremadamente exigente, la exigencia misma y estar a la altura de la misma es el incentivo en sí mismo). Por parte de la OCDE, el ideal normativo docente que se deduce del análisis que hemos desarrollado, es el de un docente competencial capaz de colaborar con otros docentes, que es autónomo en su toma de decisiones y que se encuentra bien preparado para formar en la diversidad cultural. Los mecanismos político-educativos que propone la OCDE para favorecer la atracción hacia la profesión docente de candidatos afines al perfil descrito se basan en: (i) aumentar la colaboración entre docentes (algo que no parece en absoluto determinante en Francia, donde las pruebas de reclutamiento consisten en una serie de complicados y sucesivos ejercicios de competencia y dominio individuales); (ii) formar en competencias sociales (la descripción analítica de las pruebas que componen los diferentes *concours* de reclutamiento docente en Francia, no ha arrojado ninguna evidencia de que estas competencias sean importantes: el núcleo es la competencia científica y técnico-pedagógica); y (iii) dar autonomía a los docentes para que decidan sobre su desarrollo profesional (el sistema de reclutamiento de docentes en el sistema educativo francés se caracteriza claramente más por su rigidez que por su flexibilidad).

Estas afirmaciones, posturas, resultados y recomendaciones de los documentos de los OI son utilizados en discursos y en la elaboración de políticas educativas como evidencias incuestionables en Europa. De ahí el caso interesante que representa Francia en comparación con otros países de su entorno, mucho más permeables a este tipo de influencias. La evidencia disponible a este respecto (Fernández-González, 2015; Lingard *et al*, 2015; Mundy *et al*, 2016; Rizvi, 2017; Valle y Manso, 2018) permite afirmar que la tendencia mayoritaria consiste en asumir la visión y misión de estos OI como propias en el ámbito educativo nacional en general, y en la selección y reclutamiento de docentes en particular. Esto no quiere decir que todos los países estén armonizados, pero la tendencia es que lo estén cada vez más, pues manifiestan la intención de alinearse crecientemente con dichas recomendaciones. Sin embargo, hemos visto que el sistema educativo francés no parece planificar la entrada de estos cambios en el reclutamiento de sus docentes. De hecho, el sistema que está actualmente vigente se elaboró ocho años después del informe de la OCDE (2005) que comenzó a revolucionar los cambios de política educativa docente (al menos de modo declarativo) en los países europeos. Francia, en cambio, lejos de apostar por las *soft skills* para la mejora docente mantiene que, para tener a los mejores docentes del siglo XXI, necesitamos evaluar sus habilidades científicas, didácticas y pedagógicas en un campo de instrucción curricular concreto como objetivo prioritario. Todos los exámenes habilitantes del sistema de reclutamiento francés para todos los docentes (ya sean de centro de titularidad pública o privada) son acciones encaminadas a controlar en vez de dar autonomía, a privilegiar los conocimientos frente a las competencias, a hacer prevalecer la capacidad de reflexión y juicio pedagógico frente a la resolución de problemas en contextos de aula

y a priorizar la valía personal por encima de la capacidad de colaborar con otros, como aspectos clave del docente que Francia necesita en el siglo XXI.

Sin duda, es este un ejemplo de resistencia a la agenda reformista global en materia de políticas de reclutamiento del profesorado, que ha encontrado en los métodos de la tradición universitaria centrada en el saber específico de instrucción, en el saber pedagógico, didáctico y en las habilidades de reflexión una opción para reclutar a los mejores para la profesión docente. Sin embargo, como decíamos al principio, es incierto el tiempo que podrá sostenerse este nivel de exigencia, debido al escaso número de postulantes que alcanzan los estándares de excelencia docente que el sistema educativo francés espera de sus candidatos.

5. Referencias

- Akiba, M. (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bingley: Emerald Groups.
- Alonso-Sainz, T. (2017). Conceptualizando la identidad docente. En, H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.) *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 93-107). Madrid: Síntesis.
- Alonso-Sainz, T. (2019). ¿Qué estudiantes de Magisterio queremos en España? Expectativas de los centros universitarios españoles mostradas en los perfiles de ingreso y egreso. En, J. Manso (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 42-58). Madrid: CNIIE-MEFP.
- Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. NOR: MENH1310119A. JORF n°0099 du 27 avril 2013, texte n° 13.
- Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1310120A. JORF n°0099 du 27 avril 2013, texte n° 14.
- Arrêté du 13 mai 2015 modifiant certaines modalités d'organisation des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. NOR: MENH1505154A. JORF n°0128 du 5 juin 2015, texte n° 21.
- Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1707685A. JORF n°0103 du 2 mai 2017, texte n° 8.
- Arrêté du 15 mars 2018 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1803504A. JORF n°0107 du 10 mai 2018, texte n° 24.
- Arrêté du 6 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1808429A. JORF n°0184 du 11 août 2018, texte n° 11.

- Assékour, H. (2017). La pénurie de professeurs perdure. *Le Monde*, 7/7/2017. Recuperado el 26 de junio de 2019 de https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/07/07/la-penurie-de-professeurs-perdure_5157048_3224.html
- Bárcena, F. (2019). La intimidación del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. doi: 10.14201/teri.20411
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
- Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires (CRIP) (2019). *FOCUS. Ressources documentaire d'actualité. Découvrir le système éducatif français*. Paris: CLEP. Recuperado el 26 de junio de 2019 de http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus_decouvrir-systeme-educatif-francais.pdf
- Commission Européenne (2018). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2018 : France*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Recuperado el 25 de junio de 2019 de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-france_fr.pdf
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 133-146). Madrid: Síntesis.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandez-Gonzalez, N. (2014). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. doi: 10.13042/Bordon.2015.67111
- Fort, M., Baziz, M., Ehrsam, J., Leroy, M., Mioche, A., Szymankiewicz, C., Allal, P., Baratin, A., y Quenet, J. M. (2013). Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines. Rapport - n° 2013-071. Paris : Ministère de l'Éducation National. Recuperado el 27 de junio de 2019 de https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/48/5/2013-071_Difficultes_Recrutement_273485.pdf
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., y Brennan, M. (2009). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. London: Routledge.
- Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher Education Policy*, 22(3), 263-281. doi: 10.1057/hep.2009.8

- La Documentation Française (LDF) (2019). *Fonction publique territoriale. Le statut en bref*. Paris : La Documentation française.
- LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. NOR: MENX1241105L. JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, texte n° 1.
- Marchesi, Á. (2009). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-156.
- Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: CNIIE-MEFP. Recuperado el 11 de septiembre de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-formacion-profesores/23106>
- Manso, J., y Moya, J. (Coords.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. Recuperado el 11 de septiembre de https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2019/04/LIBRO_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106
- Manso, J., y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. doi: 10.5944/reec.22.2013.9328
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2014). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco>
- Ministère de l'Éducation National (2016). Organisation de la formation professionnalisante pour devenir enseignant. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98894/la-annee-master-meef.html>
- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019a). *L'Éducation National en Chiffres*. Paris : Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. Recuperado el 10 de septiembre de https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/98/1/depp-ENC-2019_1162981.pdf
- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019b). Concours externe du Capes et CAFEP – CAPES. Section mathématiques. Programme de la session 2019. Recuperado el 20 de junio de 2019 de http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/42/0/p2019_capes_ext_math_984420.pdf

- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019c). Les candidats inscrits aux concours de recrutement du second degré de la session 2019. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98491/les-candidats-inscrits-aux-concours-de-recrutement-du-second-degre-de-la-session-2019.html>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. doi: 10.5944/reec.26.2015.14775
- Mons, N. (2015). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris : P.U.F.
- OCDE (2018). France – Note pays – Regards sur l'éducation 2018 : les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE. Recuperado el 23 de junio de 2019 de https://read.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018/france_eag-2018-46-fr#page1
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264248601-en
- Ozga, J., y Rinne, R. (2013). 'The OECD and the Global Re-regulation of Teachers' Work: Knowledge Based Regulation Tools and the Regulation of Teachers in Finland and England. En J. Levin, T. Seddon, y J. Ozga (Eds.) *The World Yearbook of Education* (pp. 97-115). London, Routledge
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2013). *Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad*. Madrid: Fundación Sociedad y Educación. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. doi: 10.13042/Bordon.2016.68202
- Projet de loi pour une école de la confiance. NOR : MENX1828765L/Bleue-1. 5 décembre 2018. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>
- Rautalin, M., y Alasuutari, P. (2007). The curse of success: the impact of the OECD PISA study on the discourses of the teaching profession in Finland. *European Educational Research Journal*, 7(4), 349–364. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.4.348
- Rechia, K., y Cubas, C. (2019). Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 109-130. doi: 10.14201/teri.20862
- Rimbault, C., Verpeaux, M., y Wasserman, F. (2018). *Les collectivités territoriales et la décentralisation*. Paris: La Documentation Française.
- Ruiz, G., y Molinari, A. (2015). Teacher Education Reformed: Internationalisation of new academic formats and the persistence of old issues in South America. En J. Olson, H. Biseth, y G. Ruiz (Eds.). *Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy* (pp. 129-148). Rotterdam: Sense Publishers.

- Standish, P. (2016). Teachers Exposed, Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, 103-120. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323
- Standish, P., y Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22. doi: 10.14201/teoredu302722
- Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En H. Monarca (Coord.) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Madrid: Dykinson.
- Thoilliez, B. (2019). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 555-562. doi: 10.1007/s11217-019-09669-w
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. doi: 10.5944/reec.20.2012.7595
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Policies of Education*, 1, 7-30.
- Valle, J. M., y Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- Valle, J. M., y Álvarez-López, G. (Coords.) (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Madrid: Dykinson.
- Vlieghe, J., y Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-16003-6
- Zamora, B., y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 86-107.