
La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia

por José Manuel VEZ JEREMÍAS y Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La existencia de dos claras tendencias en las décadas de los años ochenta y noventa que influyen decisivamente en las políticas de la formación del profesorado en las instituciones de educación superior marcan, en casi todos los países occidentales, los rasgos esenciales del interés por esta manifestación de la educación:

En primer lugar, se observa que a lo largo de esos años surgen una amplia gama de condiciones económicas asociadas a un creciente y significativo factor de globalización que goza del beneplácito de las instancias gubernamentales en las que la educación y la formación en los niveles superiores está enraizada. Las consecuencias que se derivan de este fenómeno casi mundial son variadas, si bien cabe resaltar un punto en común a la mayoría de ellas: la reducción del gasto público en educación y formación y, en simultáneo, la reconducción de las inversiones financieras en este terreno hacia

objetivos de tipo económico que priman sobre intereses sociales o culturales. No cabe duda que desde el liderazgo marcado por Estados Unidos en su órbita de influencia en otros países anglosajones estas consecuencias se producen de manera más intensa en Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, pero no es menos cierto que tanto los países latinoamericanos como la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea reflejan en sus políticas de estas décadas cambios en esta misma dirección política.

En segundo lugar, cabe mencionar una tendencia generalizada en la mayoría de los países, y muy claramente definida en Europa, hacia las reformas educativas. Los cambios en las estructuras y contenidos de la formación del profesorado en el marco de la educación superior son una parte substantiva de esta tendencia reformista. Una tendencia que tiene en común el factor de *modernización tecnocrática* impulsado por el concepto globalizador de la eficacia competitiva expresado en términos de cualificaciones

personales e institucionales a bajo coste y de rentabilidad por medio de estándares y resultados mediante el rendimiento de cuentas en función de la idea de mercado y el trabajo en redes de mercados (Castells, 1996; Elmore, 2003).

Estas dos tendencias se han visto (se están viendo), hoy en día, profundamente alteradas por la aparición en la escena de las políticas educativas de un nuevo factor: *la convergencia de las universidades*, como instituciones indiscutibles en la responsabilidad (al menos) de la formación inicial del profesorado, en *el Espacio Europeo de la Educación Superior*.

2. Algunos rasgos institucionales de la convergencia

El origen de este proceso hay que buscarlo en los desafíos a los que tienen que hacer frente el conjunto de los sistemas de enseñanza europeos si bien debemos tener en cuenta que los acuerdos de Bolonia se desarrollan más allá del ámbito estrictamente comunitario. Los pasados 16 y 17 de septiembre de 2004, se reunieron en Berlín cuarenta ministros europeos de Educación, para evaluar los avances realizados en el proceso de Bolonia y definir las prioridades antes de la próxima conferencia ministerial de 2005. Desde la loable pretensión de lograr establecer un área europea de educación superior en el año 2010, la «*Charta Magna*» de Bolonia constituye, sin duda, la más amplia e importante reforma de la enseñanza superior en Europa desde los primeros movimientos reformistas de 1986 con motivo de la firma del Tratado de Roma. Y ello tiene, por fuerza, consecuencias para la dimensión europea de

la formación (inicial y permanente) del profesorado que han de ir más allá de vagas, imprecisas y poco constructivas y eficaces políticas de movilidad de docentes e investigadores.

Como es bien sabido a estas alturas del proceso de convergencia, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 se articula sobre la base de seis acciones:

1. Un sistema de grados académicos fácilmente legibles y comparables, incluyendo la expedición del Suplemento Europeo al Título (documento que acompaña al título de enseñanza superior, con objeto de mejorar la «transparencia» internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones).

2. Un sistema basado, esencialmente, en dos ciclos: Un primer ciclo, de utilidad para el mercado laboral, de una duración mínima de 3 años; y un segundo ciclo (máster) que requiere la superación del primer ciclo.

3. Un sistema de acumulación y de transferencia de créditos (como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos [ECTS] utilizado con éxito en el ámbito del programa Erasmus).

4. La movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

5. La cooperación en materia de garantía de la calidad.

6. La dimensión europea de la enseñanza superior.

El proceso tiende, así, a la convergen-

cia de los sistemas nacionales educativos de enseñanza superior en Europa en un sistema más transparente, que situaría los diferentes sistemas nacionales en un marco común basado en: *Licenciatura, Máster y Doctorado*. Si ello afecta de manera decisiva a la forma de contemplar actualmente los modelos de titulación universitaria existentes en el espacio comunitario y extracomunitario, ¡qué decir del alcance que supone para el caso de aquellos títulos académicos —algunos con una orientación tradicionalmente marcada por un fuerte y decidido carácter profesionalizador— vinculados a la formación del profesorado! Baste una simple referencia a las tensiones generadas en España durante el año 2004 en torno a las propuestas elevadas a la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA) por las respectivas Comisiones encargadas de su elaboración sobre los títulos de Maestro, *por un lado*, y los de Pedagogía y Educación Social, *por otro*. Entienda el lector que nuestro interés en subrayar aquí el hecho de «*por un lado*» y «*por otro*» no es otro que el de poner de relieve, justamente, el alcance de la tensión sentida en aquellos colectivos de docentes e investigadores universitarios más comprometidos con el hecho (y sus consecuencias) de la integración de los títulos de profesorado y los restantes títulos de educación en estos pasados años a la hora de comprobar, con sorpresa e inquietante extrañeza, el encargo y materialización institucional de *dos propuestas* —independientes la una de la otra— que, en esencia, venían a volver a enfatizar la perpetuación de dos culturas que parecen seguir defendiendo el mantenerse aisladas en sus respectivas tradicio-

nes y promocionando el porvenir desde sus respectivos corporativismos.

Pero volviendo a retomar el escenario institucional de la convergencia, cabe ahora destacar el hecho de que en el transcurso de la conferencia ministerial de Praga de 2002 los ministros no sólo acordaron que el espacio europeo de enseñanza superior debería tener como objetivo responder a las necesidades educativas y de formación a lo largo de toda la vida —una cuestión que venía formando parte de los debates de múltiples reuniones científicas en torno a la formación del profesorado de Europa (a lo que aludiremos más adelante)— sino que también insistieron en la necesidad de que cada país ponga en marcha políticas de evaluación de la calidad, con el fin de asegurar la mutua confianza, indispensable para el reconocimiento de los estudios realizados en instituciones de países distintos al de pertenencia. Así, junto a la consideración de la realidad ineludible que suponen los desafíos derivados de la globalización y la internacionalización, el escenario europeo de la educación terciaria —en el que se ubica la formación del profesorado cada vez de un modo más general— incluye en su horizonte más inmediato el reto de la calidad de la enseñanza. No cabe duda que la tendencia a la disminución de los créditos públicos, por un lado, y la multiplicación de centros, por otro, incrementa la exigencia de *calidad y transparencia*. Ahora, los estudiantes y sus propias familias (y la sociedad en su conjunto) quieren saber si el centro que eligen es de calidad (¿protección del consumidor?) y los poderes públicos —que siguen siendo, en la mayoría

de los casos, los principales proveedores de subvenciones— desean asegurarse de que los fondos públicos se invierten en una enseñanza de calidad.

Está claro, pues, que los centros de educación superior deben demostrar, cada vez con mayor frecuencia, que ofrecen una enseñanza de calidad, que desarrollan una cultura interna de la calidad y que se someten a controles externos de calidad. La calidad en los procesos de formación y profesionalización del profesorado, independientemente del nivel educativo y del modelo de formación a que se esté haciendo referencia, no puede ni debe resultar ajena a esta tendencia o pretender darle la espalda. Pero aún así, las dificultades que siempre están al acecho en cuestiones de convergencia en torno a temas de *homologación, transparencia y calidad* exigen de todos nosotros un esfuerzo decidido que pasa, tal vez, por comprender la educación, la formación y la profesionalización como una voz europea para el mundo de la cultura y el progreso en la igualdad, en la inclusión, en la paz, en la justicia, en la reducción de los desequilibrios...

3. Dificultades en la homologación

Cabe, tal vez antes que cosa alguna y ante confusiones más que generalizadas, asegurar el hecho de que la «*Charta Magna*» de Bolonia es un *proceso inter-gubernamental* del que la Unión Europea, como tal, no forma parte. La educación es una competencia fundamentalmente nacional. Sólo los Estados pueden decidir la modificación de sus sistemas educativos y el contenido de sus enseñanzas. Tanto los quince Estados miembros que hasta el 1

de mayo formaban parte de la Unión Europea como los diez Estados incorporados en esa fecha han firmado la Declaración de Bolonia. Sin embargo, el proceso va más allá de las fronteras de la Unión Europea. Cuarenta países europeos han firmado la declaración de Bolonia y este movimiento de reformas suscita interés también fuera de nuestro continente. Los actores de este proceso son los Estados, las regiones y los centros de enseñanza superior.

Claro, que dicho esto, no debemos ignorar el hecho de que el proceso de Bolonia, desde el punto de vista de la Unión Europea, se inscribe en el marco más amplio de los objetivos de Lisboa. Como es sabido, reunidos en Lisboa en marzo de 2000, en una reunión extraordinaria del Consejo Europeo, los jefes de Estado y de Gobierno, conscientes de los cambios producidos por la globalización y los retos inherentes a una nueva economía basada en el conocimiento, fijaron un nuevo objetivo para la Unión en la siguiente década: «convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de mejoras cuantitativas y cualitativas para el empleo y de mayor cohesión social.»

Pero el proceso de Bolonia no se puede poner en marcha *a la carta*. Todos los países signatarios tienen que aplicarlo de manera coherente. Si queremos conseguir una mayor eficacia de los retos inherentes al espíritu de la *Charta Magna* suscrita en Bolonia, los países firmantes deben llegar hasta el final con sus refor-

mas. Surge aquí, con fuerza, la cuestión de la homologación. No cabe duda que la situación anterior a la firma de la Declaración de Bolonia era muy confusa en cuanto a la homologación de las titulaciones de educación y, más en concreto, en relación a la formación de profesionales docentes. La opción, en algún momento pensada, de una implantación parcial del proceso crearía mayor confusión. De ahí el valor de la importancia de la apuesta por una mayor convergencia en la homologación de procesos conducentes a un grado de profesionalización docente comparable donde los europeos nos jugamos ni más ni menos que la credibilidad de nuestros sistemas de formación, su reputación, su capacidad de adaptación a un entorno nuevo y la proyección de la enseñanza superior y de la investigación europea en el mundo.

Claro que aplicarlo de manera coherente, como más arriba indicábamos, no significa entrar a converger unos y otros sistemas educativos (de este Estado y de aquella otra región europea) para plantear modelos y contenidos de formación del profesorado de un modo igual. Homologación no es sinónimo de igualación. Si acaso de equiparación. Pero, más que nada, de convergencia en procesos, estructuras y finalidades formativas para la profesionalización docente en Europa. Una idea, la de *convergencia*, que no puede ni debe alejarse de la de *autonomía curricular* propia de las instituciones de formación.

Y teniéndola en cuenta, tal vez resulte de interés plantear la necesidad de identificar o recrear *escenarios de forma-*

ción que alteren la racionalidad estática en que se ha venido moviendo la formación del profesorado en Europa, que eviten continuar con su tradicional estructura segmentada (modelo simultáneo y consecutivo), y que atiendan los intereses que se derivan de las distintas políticas culturales y sociales de los diferentes miembros de la Unión. Como no es éste el lugar para dejar volar la fantasía, ni para reinventar la utopía, permítanos el lector plantear, a continuación, una propuesta de medidas concretas para la convergencia en la homologación que tiene en cuenta tanto los resultados de las investigaciones de la Red Temática Europea para la Formación del Profesorado en Europa (TNTEE), recogidas en su *Libro Verde sobre la Formación del Profesorado en Europa* (Buchberger et alii, 2000), cuanto los estudios llevados a cabo por la Red EURYDICE y publicados en sus respectivos Informes (véase, especialmente, EURYDICE, 2003), así como los trabajos de otros autores (Cf., por ejemplo, Vaniscotte, 1998).

Asumimos, de entrada, que se ha intentado ya con notable éxito (y en buena parte las iniciativas bajo las acciones del Programa SOCRATES así lo ponen de manifiesto) dar satisfacción a objetivos de mejora en la formación y profesionalización docente en Europa concentrados en:

- Favorecer el diálogo entre todos los agentes implicados en las reformas de la formación del profesorado a niveles locales, regionales, nacionales y paneuropeos.
- Enriquecer el contenido de las de-

finiciones de los escenarios que resultan más problemáticos para dar coherencia a una convergencia europea en formación del profesorado.

- Potenciar procesos de toma de decisiones ancladas en un análisis riguroso de la realidad y de las necesidades de transformación de modelos de formación vigentes.
- Iluminar, desde patrones de calidad, los procesos de resolución de problemas en todos y cada uno de los aspectos relativos a formación y profesionalización docente.

Sobre la base de esta asunción, la concreción de nuestra propuesta para una convergencia en la homologación tiene que ver con un doble nivel de responsabilidades: Por un lado, las medidas a tomar bajo responsabilidad política de los Estados miembros de la UE; por otro, aquellas medidas que deben formar parte de las propias responsabilidades de la Comisión Europea.

3.1. Medidas concernientes a la responsabilidad de los Estados miembros de la UE.

No cabe duda que las diferencias existentes (y persistentes) en los tipos de discurso y los modelos de formación en la educación superior de los 25 Estados miembros de la Unión derivan hacia la necesidad de flexibilizar de manera exquisita cualquier propuesta concreta que los Estados miembros, a este nivel supranacional, quieran impulsar. Aún así, entendemos que existen ocho puntos

de encuentro en los que las dificultades de la convergencia se minimizan. En síntesis:

1. *Comisiones homologadas*: Hacemos referencia aquí a la necesidad de que cada Estado asuma sus propias responsabilidades en la creación de Comisiones para la convergencia que, al menos, tengan en común el hecho de que sus miembros representen de un modo democrático a todos los agentes y ámbitos institucionales que tienen que ver directamente con la formación y profesionalización docente.

2. *Proyectos definidos*: La existencia de consignas u «orientaciones nacionales» por parte de algunos socios en lo referente a las propuestas de reforma de la formación docente merma el grado de autonomía esperable para una discusión pública a nivel transnacional de nuestra convergencia en esta cuestión desde la perspectiva de una homologación europea. De ahí la necesidad de implementar proyectos bien definidos en cuanto a grado de autonomía y responsabilidad de las instituciones y los recursos humanos que tengan que ver con la reforma tanto de los propios centros de formación cuanto de sus contenidos curriculares.

3. *Programas específicos de I+D vinculados a la formación y profesionalización docente*: Habida cuenta del grado de conocimiento que hoy compartimos acerca de la fundamentación de la formación y profesionalización docente, se hace necesario desarrollar perfiles coherentes de I+D que, a nivel transnacional, permitan la potenciación de estructuras de investigación orientadas a una convergencia real entre los 25 socios de la UE.

4. *Planes de acción que incluyan la formación permanente del profesorado:* Si bien no hay duda, desde los datos de referencia de los estudios e informes a que anteriormente aludíamos, que el acento en la inclusión de la formación a lo largo de la vida profesional de los docentes es un punto neurálgico para la convergencia, debemos tener claro que no todos los Estados tienen la misma voluntad política a este respecto. De ahí la necesidad imperiosa de que aquellos socios que aún no lo han hecho, diseñen sus propios planes de acción en la formación docente desde una doble perspectiva: incluir la formación permanente del profesorado y, al tiempo, integrarla bajo un modelo no segmentado y, a nivel de responsabilidades políticas en la formación, no dividido ni compartido entre instancias diferentes (universidades, administraciones educativas, etc.).

5. *Diseño de formas de cooperación estables:* Difícilmente se puede llegar a una educación de calidad sin que se produzca una estrecha y firme colaboración paneuropea entre profesionales docentes, instituciones de formación y centros educativos. Sin embargo esta condición necesaria precisa todavía de efectos poderosos de sinergia institucional en algunos socios de la UE. Permítasenos sugerir que el camino hacia la convergencia en formación y profesionalización docente por la vía de una mayor homologación podría comenzar por el establecimiento de formas de cooperación y partenariado en el desempeño del Practicum en la formación inicial y en los primeros pasos del ejercicio profesional por parte del profesorado novel.

6. *Diseño de estructuras de formación diferentes:* A nadie se le escapa el hecho que, tal vez, resulta más característico de la formación y profesionalización docente en Europa: la multiplicidad y diversidad de estructuras y modelos de aquellas instituciones que le dan acogida. De ello se deriva la necesidad imperativa de trabajar en la dirección de diseñar centros y estructuras de formación más comprensivos, integradores y homologables que contribuyan a minorizar los efectos negativos que se perciben como resultado de esta multiplicidad y diversificación. Nadie pone en duda que tales estructuras y centros deben formar parte, en todo momento, de la educación superior de nivel terciario en el espacio europeo.

7. *Formadores del profesorado que respondan a estándares de calidad probada:* Una formación y profesionalización del profesorado de calidad depende, en buena medida, de la posibilidad de contar con formadores universitarios que acrediten estándares de calidad en su curriculum vitae académico e investigador. Los informes europeos revelan que esto no siempre es así, y advierten de la frecuencia con la que la formación docente (inicial y permanente) descansa sobre la base de formadores con unas cualificaciones formales de índole bastante inferior a lo esperable para el desempeño de funciones de esta naturaleza. De ahí la importancia de avanzar en la convergencia teniendo en cuenta la necesidad de revisar críticamente el valor y alcance de determinadas cualificaciones profesionales y académicas en virtud de su coherencia y adecuación a los princi-

pios de garantía de una formación y profesionalización docente de calidad en Europa.

8. *Desarrollo de organizaciones profesionales autónomas*: La profesión de formador de formadores y la de los propios docentes no pueden quedar al margen de las formas de organización que poseen a nivel europeo muchos otros profesionales de la práctica igualmente reflexivos, en términos de Schön (1992), que lo que se espera de los profesores. Estas organizaciones profesionales debieran asumir responsabilidades al menos en tres frentes: en el de las garantías y promoción de la calidad de los servicios profesionales proporcionados por la formación del profesorado y los propios docentes; en la cooperación con otros socios de profesiones afines en medidas de homologación y acreditación de programas de formación del profesorado; y en la certificación de las cualificaciones profesionales.

3.2. Medidas bajo la responsabilidad de la Comisión Europea

Atenderemos bajo este epígrafe a una serie de medidas que no conciernen tanto a las iniciativas que puedan devenir de parte de personas, instituciones u organizaciones de los socios estatales sino de la asunción de responsabilidades institucionales de la propia Comisión. Destacaremos siete de ellas que, a nuestro juicio, resultan de mayor interés y prioridad:

1. *Relevancia y pertinencia de las acciones de la Comisión*: Desde el

marco legislativo del Tratado de Maastricht y el Tratado de Ámsterdam la Comisión Europea ha sabido contribuir a un número importante de reformas en la formación del profesorado en una doble manera: de *forma indirecta*, mediante la promoción de documentos de política educativa (Libros Blancos para la sociedad de la cultura, la información y la educación, un Marco común europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, etc.); de *forma más directa*, a través del apoyo decidido a proyectos de desarrollo curricular a nivel transnacional y, también, por medio de un impulso generoso a programas de las acciones bajo SOCRATES (Erasmus, Comenius, Leonardo, Lingua...) para la movilidad del alumnado que se forma para la carrera docente, del profesorado en ejercicio, de responsables de instituciones de formación, etc. Claro que si tenemos en cuenta que las ayudas se han concentrado en buena medida en socios comunitarios —o instituciones, o personas— mejor informados (o dispuestos, o más atrevidos...) acerca de este tipo de ayudas y acciones, procede reclamar no sólo la continuación de estas acciones (en tiempos de mayor expansión y diversificación del mapa de socios) sino, y sobre todo, medidas de mayor coherencia, de mejor coordinación y de auténtico *alcance* para todas las personas e instituciones implicadas en

la formación del profesorado a quienes trabas o impedimentos de su propia cultura profesional (digamos, por ejemplo, las barreras lingüísticas) no deben dejar jamás al margen de los impulsos y decisiones en cuestiones de convergencia europea. No sólo por el *alcance* que posee sino también por la particular *especificidad* y *pertinencia* de su carácter, la formación y profesionalización del profesorado justifica en sí misma una Acción singular incorporada al Programa SOCRATES o a cualquier otro que le pueda dar acogida e impulso.

2. *Un Comité Transnacional para la Reforma de la Formación Docente*: Desde las expectativas creadas en toda la Unión sobre la calidad de la educación, sobre una formación de calidad y sobre una profesionalización docente de excelencia, cabe justificar sobradamente la coherencia de una acción transnacional que tenga como misión el establecimiento institucional de un *Comité* encargado de las acciones propias de las reformas que demanda la formación docente. Creemos que los resultados de las experiencias individuales de algunos Estados en cuanto a sus medidas de convergencia para las titulaciones de educación y de formación del profesorado dan pie para pensar en las ventajas derivadas de un Comité transnacional que implique en su seno a todo tipo de agentes

educativos y represente, de manera efectiva, las variadas comunidades educativas y las diferentes culturas que se integran en la Europa actual de 25 socios. La homologación no puede llegar a buen puerto sin este tipo de esfuerzo político.

3. *Centros Paneuropeos de Formación del Profesorado*: No es ninguna novedad, como iniciativa, habida cuenta del camino emprendido a lo largo de estos últimos años por algunas instituciones europeas dedicadas a la formación docente en el ámbito universitario en favor de un mayor acercamiento de sus currícula a modos más efectivos de docencia (integración plena de las TICs, inclusión de módulos de estudios europeos, impartición de materias en más de una lengua europea, etc.). Pero las iniciativas no dejan de ser esporádicas y, principalmente, *locales*. Una vez más, la convergencia por vía de una mayor homologación nos hace pensar en la necesidad de promover —desde las acciones políticas de la Comisión— la creación de centros paneuropeos de formación del profesorado que, al tiempo, puedan operar como auténticos coordinadores de redes de calidad en ámbitos específicos de la formación y profesionalización docente.
4. *La investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado*

rado: Una educación de calidad y una formación del profesorado de excelencia precisa, sin dudarle, del desarrollo efectivo de una fundamentación científica sustentada por investigaciones específicas y por el análisis de modelos de buenas prácticas que estén validadas en el dominio empírico del —cada vez más amplio y complejo— contexto europeo. No sería justo decir que los esfuerzos de la Comisión en esta dirección han sido tan generosos como resulta necesario. Por ello, la convergencia desde la homologación exige una alta prioridad a esta demanda.

5. *Master y Programas de Doctorado transnacionales*: Son muchas y bienvenidas las recientes iniciativas a favor de la homologación de estos segundos ciclos en las titulaciones que caminan hacia la convergencia europea. El esfuerzo de las Universidades y las Administraciones Educativas de muchos Estados miembros de la UE revelan el alto interés por esta cuestión en términos *generales*. ¿Tendremos en suerte el mismo grado de preocupación y desarrollo en lo que, de forma *particular*, atañe a la formación y profesionalización docente? De ser así, habremos avanzado en la convergencia desde esta forma de homologación tan necesaria para nuestro crecimiento.

6. *La movilidad*: No hay integración

europea sin movilidad transnacional. No hay movilidad transnacional sin homologación. El camino hacia la convergencia implica la eliminación de todo tipo de obstáculos —en particular, las dificultades derivadas de la homologación vía créditos ECTS que, en educación y en formación del profesorado, tan poco han avanzado. Cabe, así, reclamar una mayor atención de la Comisión Europea —por encima de decisiones que puedan sustentarse en los dominios de poder de este o aquel Estado o nación— a favor de una mejor homologación y/o compatibilidad de las titulaciones en educación y en el ámbito de la formación y carrera docente.

7. *Desarrollo efectivo de la dimensión europea*: El Libro Verde sobre *La Dimensión Europea en Educación* (Buchberger et alii, 2000), bajo patrocinio de la propia Comisión, contiene referencias explícitas al papel tan significativo que desempeñamos los profesores y los formadores de profesores a la hora de convertir en realidad el espíritu de esta dimensión. Existe un consenso generalizado a favor del reconocimiento acerca del progreso alcanzado frente a este magno objetivo. Sería mejorable si la Comisión mantiene su esfuerzo por impulsar acciones centradas en una formación del profesorado que *necesariamente* incluya la dimensión europea en *todos* los casos.

4. El problema de la transparencia

El calado que tienen los problemas derivados de la homologación adquiere, a la hora de examinar la transparencia con la que certificamos las competencias profesionales de los docentes europeos, una dimensión de complejidad añadida. Las diversas y bien diferentes formas de acreditación que se inscriben en el contexto de las certificaciones para el desempeño de la docencia en cualquiera de sus niveles educativos se enfrentan a un hecho común que no puede pasar inadvertido a la hora de impulsar la convergencia europea en la formación y profesionalización del profesorado: *dar garantías a la sociedad*.

4.1. Dar garantías a la sociedad

El principal problema de política educativa que percibimos en un horizonte no lejano para la dimensión europea de la educación es el hecho de que nuestra amplia y compleja sociedad, con nuevas formas de cultura en ámbitos sociales y laborales, quiere tener plenas garantías de que aquellos profesionales que ejerzan en el dominio docente, independientemente del nivel en que lo hagan, estén debidamente cualificadas para responder, de un modo satisfactorio, a las exigencias de un desempeño eficaz de su puesto de trabajo. Dicho de otro modo, la presión social avanza de tal modo y manera en la conquista de garantías sobre las cualificaciones y competencias derivadas del ejercicio docente que la acreditación de los programas de formación del profesorado y las titulaciones que emanan de ellos están en el punto de mira no sólo (como podía pensarse hasta hoy en día)

de las preocupaciones de los académicos o los responsables políticos de la educación, sino también de la nueva sociedad paneuropea en su conjunto.

Las soluciones con las que tradicionalmente los países europeos han intentado afrontar este problema, desde diversas opciones de política educativas, se pueden sintetizar en:

1. Acreditación (reconocimiento) de los programas, titulaciones o cursos que tienen que ver directamente con la cualificación profesional para el ejercicio de la docencia.
2. Certificaciones individuales externas de cualificación profesional para la docencia, abierta a la obtención de diplomas por medio de determinados cursos y titulaciones o, de modo eventual, por medio de una especialización profesional diseñada (de maneras muy variadas) para tal efecto.
3. Establecimiento de complementos de formación más allá de la acreditación y la certificación individual externa para la cualificación docente.

A ello cabe añadir el hecho de que los procesos de selección para el acceso al empleo en la docencia por parte de quienes están autorizados para ejercerla, constituyen (en aquellos casos en los que existen tales procesos) una forma de complemento a la exigencia de garantías que puede resultar alternativa a las tres for-

mas de actuación que acabamos de referir. Cabe destacar, en esta situación, la circunstancia de que en aquellos países en los que la mayor parte de su profesorado son funcionarios docentes no siempre es fácil establecer con claridad una nítida distinción entre las responsabilidades en las que el Estado tiene competencias directas:

- la regulación del acceso al ejercicio profesional;
- exigencias de calidad de la educación obligatoria (en ámbitos de titularidad pública y privada) y, como consecuencia, de la calidad de la formación del profesorado que en ella ejerce sus funciones docentes;
- selección en el acceso al empleo para los centros que el Estado administra directamente.

La situación extrema de falta de regulación social se verifica y pone de manifiesto en aquellos casos (como ha sido el caso de Portugal hasta que se creó en 1999 un sistema de acreditación para los cursos de formación inicial del profesorado; véase Campos, 2002) en que no hay selección para el acceso al empleo, ni hay acreditación de cursos de formación docente, ni existe una certificación externa para que alguien esté autorizado en el desempeño de este tipo de ejercicio profesional.

Claro que con la progresiva internacionalización, y no sólo europeización, de la formación docente y de los

mercados de trabajo (donde, menos mal, la educación parece ocupar un espacio todavía importante) surge otro problema de naturaleza política y social que apunta de lleno al centro de la diana de la *transparencia en formación y profesionalización docente*: las garantías que la sociedad reclama ante cualificaciones para el desempeño del ejercicio docente que han sido otorgadas en otro Estado y la exigencia de hacer transparente sus contenidos, sus niveles de homologación, su adecuación y validez para ser *comparables* con aquellas cualificaciones propias del país o región en cuestión. En este tipo de casos, las propuestas de transparencia que intentan dar satisfacción a estas crecientes expectativas sociales, algo que se viene advirtiendo ya desde los trabajos del Proyecto SIGMA sobre *La Formación Docente en Europa: Evaluación y Perspectivas* (véase SIGMA Project, 1995; Sander et alii, 1996; Sander, 1999), se centran en:

- El establecimiento de un sistema paneuropeo de acreditación que abarque a todos los cursos y programas ofertados por el conjunto de los socios de la UE.
- La mutua aceptación por el conjunto de Estados miembros de la UE de los sistemas de acreditación de cursos y programas, o bien de certificaciones individuales externas de las cualificaciones para el ejercicio docente, existentes en cada uno de ellos.
- Favorecer políticas de movilidad que, de facto, contribuyan a generar confianza en la sociedad europea sobre las garantías de la transparencia en la for-

mación y profesionalización docente que resultan exigibles para la transnacionalidad.

4.2. Públicos interesados

En el apartado anterior hemos hecho referencia a aspectos de transparencia, como otra vía necesaria en los procesos de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, que tienen que ver con la situación de la regulación pública del acceso al ejercicio de la profesión docente. Una situación que resulta casi mayoritaria en los socios actuales de la Unión y que, sin mayores problemas, permite o permitirá en un breve tiempo que la acreditación profesional de un curso o programa reglado de formación (bien en sí mismo o mediante el complemento de una certificación individual externa) resulte ser una condición suficiente para quienes quieran ejercer en un Estado miembro distinto al de obtención de su acreditación. Las garantías de transparencia que pide la sociedad, que al menos creemos que puedan tener su reflejo en los Suplementos al título para el ejercicio docente, no son complejas de otorgar. Claro que hay más públicos interesados en este tipo de transparencia.

No nos cabe ninguna duda que los Ministerios responsables de la Educación, por ejemplo, y en cuanto que asumen políticas públicas de educación y deben garantizar su respectiva calidad, están en un lugar de primera fila en cuanto a públicos interesados en la adecuación y transparencia de la cualificación profesional del profesorado a las exigencias del desempeño de su puesto de trabajo

en forma y manera que responda a los criterios de calidad exigibles.

No están menos interesadas por la transparencia del contenido de sus programas de formación las propias instituciones formativas que, bajo etiquetas y modos tan diversos, cumplen una misma finalidad en el conjunto de los Estados miembros de la UE. Y, una vez más, la *acreditación* se manifiesta aquí como una de las vías de convergencia menos conflictivas por mucha reticencia que nos plantee a todos su aceptación aunque sea de un modo condicional y crítico. Al igual que sucede en el caso de los estudiantes que se forman para ser profesores, que ven la acreditación de las instituciones de formación como una forma de garantía para su movilidad y para su propia formación inicial. También cabe pensar con cierta coherencia que la acreditación tiene un público interesado en el caso de quienes dan empleo a los profesores, entre los que se encuentran los responsables para la educación pública que, en función de las estructuras educativas de cada Estado miembro, puede recurrir o no a procesos específicos de selección de candidatos para puestos docentes.

Y, en esta misma dirección, cabe sospechar que son los propios cuadros docentes —los profesores— de las instituciones escolares quienes tienen interés en la acreditación como vía de transparencia en la formación y profesionalización docente en Europa. Y ello por una doble razón: por un lado, la mejor autoestima y estima social que cobra así la profesión docente; por otro, el propio interés por la calidad de la formación de sus futuros

colegas en momentos en los que el trabajo en equipo y las formas colaborativas de entender el desempeño docente son cada vez más aceptadas y puestas en práctica.

Finalmente, no podemos dejar de pensar que la acreditación interesa a la sociedad en su conjunto a la vista de las legítimas expectativas que está desarrollando, sobre todo en algunos países de la Unión, a favor de una educación para toda la ciudadanía que tenga las garantías derivadas de la responsabilidad de profesionales bien formados para esta finalidad.

4.3. Naturaleza del proceso de acreditación

Pero, en realidad, cuando hablamos de la vía de la acreditación como un proceso más en el complejo camino hacia la convergencia europea en materia de formación y profesionalización docente... ¿a qué formas de acreditación nos referimos? Conviene distinguir aquí, bajo nuestro punto de vista, dos grandes categorías: la de naturaleza académica y la de naturaleza profesional. Una y otra pueden hacer referencia a las instituciones de formación o a los programas de formación docente. En síntesis:

La acreditación *académica* de una institución o de un programa de formación que conduce a una determinada titulación de tipo académico descansa en el juicio de la respectiva adecuación a aquellos criterios que caracterizan al título en cuestión y, en general, está relacionada con el proceso de reconocimiento que po-

see en el propio nivel nacional en que se otorga o en un nivel transnacional.

La acreditación *profesional* de una institución o de los programas de formación que aspira a asegurar una determinada cualificación profesional consiste en el juicio de la respectiva adecuación a aquellos criterios que caracterizan a las exigencias formativas del desempeño profesional para las que se supone que preparan a su alumnado (futuros profesores). En términos generales, está relacionada con el proceso de atribución del respectivo título profesional y con la consecuente autorización para el desempeño del ejercicio docente.

Dicho de otro modo, mientras que la acreditación de tipo profesional se centra en criterios que tienen que ver con el nivel y dominio de una determinada cualificación profesional, la acreditación de naturaleza académica tiene su foco en criterios que caracterizan a la formación correspondiente al título académico al que conduce. Cabe destacar aquí el hecho de que la adecuación a los criterios académicos no garantiza, por sí sola, la adecuación a criterios profesionales. No obstante, en el caso de que los programas o cursos de cualificación profesional conlleven la obtención de un determinado grado académico resulta necesario, además, que se ajusten a los criterios académicos.

Señalaremos, por último, algunos aspectos que, tomados en su conjunto, sirven para caracterizar el nivel paneuropeo de la acreditación y, al tiempo, señalan diferencias con otras formas de garantía

de homologación y calidad en un camino de convergencia:

- 1) La existencia de un juicio firme en cuanto a la adecuación de la institución o programa o cursos de formación a criterios bien y claramente definidos.
- 2) Un proceso transparente de definición de criterios llevado a cabo por una instancia externa a las propias instituciones de formación.
- 3) La existencia de una agencia de acreditación que resulte *independiente* en cuanto a su relación con las instituciones, programas o cursos objeto de la acreditación.
- 4) (*En el caso de la acreditación exclusivamente profesional*) La existencia de criterios específicos relativos al nivel y al dominio de la cualificación profesional para la que un curso o programa orienta su propia oferta formativa.
- 5) (*También en el caso de la acreditación exclusivamente profesional*) La participación de agentes que toman decisiones en la adjudicación de los puestos docentes, así como otros profesionales del sector comprometidos con el desempeño profesional, a la hora de definir los criterios referidos en el apartado 4) y a la hora de valorar la oferta formativa de los cursos o programas de formación.

5. El reto de la calidad

Tanto los informes nacionales sobre el nivel actual de la formación y profesionalización docente en los respectivos países miembros de la UE establecidos para la conferencia SIGMA celebrada en Osnabrück en junio de 1995 (véase SIGMA Project, 1995; Sander et alii, 1996) como las discusiones que tuvieron lugar durante el propio evento, muestran muy claramente que la formación del profesorado es considerada por todos los profesionales como un sector de Ciencia y Estudios que deberá asumir una función significativa en el proceso de la convergencia europea. El Informe derivado del proyecto, publicado por la red temática europea TNTEE en varias lenguas, señala en sus primeras páginas, que:

«El gran número de estudiantes e instituciones envueltos en el sector de la formación docente demuestra con evidencia la importancia de este papel y acentúa su función de elemento esencial para la preparación de los profesores en el ámbito del desarrollo escolar. Más de mil instituciones y más de 50.000 docentes en la formación docente toman parte en la formación de más de medio millón de estudiantes en la formación inicial y más de 5 millones de profesores participan en la formación continuada. Estas cifras no niegan el hecho de que el potencial de la formación docente no fue aún suficientemente explotado en el aspecto de la integración europea, ni se supo usar la introducción de la dimensión europea para la nece-

saría mejora de la calidad de la formación docente.» (Sander et alii, 1996, 2-3)

Esta alusión, en el final de la cita, a la rentabilización de la introducción de la dimensión europea en la formación del profesorado como un posible factor de mejora de sus procesos de *calidad*, ha centrado buena parte de las discusiones que en estos últimos años intentan vincular el reto de la calidad con la convergencia en Europa en relación a la adecuación de los procesos y titulaciones concernientes a la formación y profesionalización docente. Cabe aquí tener muy en cuenta, como señala el estudio de EURYDICE sobre la profesión docente en Europa, en su *Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral* (ver EURYDICE, 2003), que los programas y cursos de formación docente en Europa están organizados todavía a día de hoy en formas institucionales muy diferentes, y, sobre todo, el hecho de que el proceso de trasladar la formación docente dentro de las universidades se efectuó en distintas formas y a una velocidad diferente y, en consecuencia, se está realizando bajo condiciones institucionales y reglamentaciones muy variadas que dificultan la convergencia de las titulaciones en formación del profesorado de un modo muy especial. Una complejidad que afecta muy negativamente al *proceso de converger con la calidad deseable*.

En realidad, plantear aspectos de calidad en los procesos de convergencia de las instituciones, cursos, programas, ciclos, titulaciones, certificaciones, etc. re-

lacionados con la formación docente es entrar a fondo en cuestiones que tienen que ver con el marasmo europeo (¿un caos deliberadamente así organizado?) que caracteriza (hoy mismo, a las puertas de la convergencia) a sus particularidades y a sus problemáticas estructurales más específicas:

Una de sus características más esenciales es la relación directa de la formación docente con numerosas disciplinas de varias Facultades y Departamentos (como es el caso de las lenguas y sus literaturas, los idiomas, las matemáticas, la biología, la química, la historia... en el caso del ámbito curricular académico) junto a disciplinas procedentes del campo de las ciencias de la educación (ámbito curricular pedagógico). En el foco de la formación docente se unen de esta manera las diferentes cooperaciones de los campos más diversos de la educación superior. Y es exactamente en este punto dónde la formación docente se distingue dentro de otros campos de estudios.

No es fácil poder coordinar los diferentes ámbitos del curriculum de la formación docente según sus contenidos y muchos profesores en las universidades consideran este problema cómo uno de los más graves. Hay ámbitos curriculares que aparecen de forma simultánea en casi todos los modelos de formación docente en uso: el pedagógico, el de la especialización disciplinar, el de las didácticas específicas y el relativo a las experiencias de campo en los centros escolares —el Practicum (debido a la falta de acuerdo en una terminología determinada que resulte apropiada para el uso en todos los

contextos culturales, no se puede evitar que los términos tengan diferentes significados en diferentes países europeos).

Al igual que se echa en falta la existencia de una lógica interna respecto a los contenidos, la posición y la función que deberían asumir los diferentes ámbitos curriculares siempre resultan ser el epicentro de discusiones en las que suele producirse una gran controversia. Según la edad del grupo de alumnos y la etapa educativa de referencia, así como el tipo de centro escolar que es considerado como futuro puesto de trabajo, se atribuye un valor diferente al ámbito curricular de las ciencias de educación, al disciplinar y a las didácticas específicas. Y se hacen estas diferenciaciones sin tomar en consideración si son generalmente razonables o lógicas, o si están fundamentadas en el conocimiento disponible, de la misma manera en que se cuestiona el papel menor que juegan las ciencias de la educación en la formación docente.

Lo mismo que es motivo de graves discrepancias la propia relación de la formación inicial del profesorado con las instituciones escolares donde se ejerce la profesión, la vinculación de la formación inicial con la formación permanente y a lo largo de la vida profesional de los docentes en cuanto a las formas y contenidos que pueda adoptar y las instituciones en que llevarse a cabo.

No es de extrañar, sobre la base de tan sólo cuatro tipos de cuestiones como las arriba planteadas (¡cuántas más podríamos seguir enumerando!), que no exista un acuerdo fácil sobre qué aspectos

o cuáles problemáticas o situaciones, etc. deberían tener una mayor importancia y un análisis prioritario a la hora de plantear la *calidad* como una vía necesaria en la convergencia europea en la formación y profesionalización docente. Claro que como apunta Theo Sander en su revisión crítica del informe inicial elaborado por los miembros del Proyecto SIGMA:

«La calidad es un concepto vago y con apenas significado si no está anclado firmemente en un tipo de comprensión muy claramente definida acerca de las funciones y el papel que desempeña la formación del profesorado.» (Sander, 1999, 8)

Y, evidentemente, una falta de esfuerzos por llegar a ese nivel de firme comprensión no debería dejar paso a que la *calidad* se convierta, como más de una vez ha ocurrido, en un arma arrojada en manos de los gobiernos para lanzar sus ataques sobre el sector educativo en general y, en particular, sobre la formación y profesionalización del profesorado en la educación terciaria. *Nuestra* calidad, como una forma más de convergencia, tal vez deba ser entendida, simple y llanamente, en relación a las políticas que desde los años noventa del pasado siglo están determinando —en Europa al igual que en el resto del mundo— todos los procesos que tienen que ver con las teorías del capital humano que ponen su centro de atención en una dimensión comprensiva y coherente del desarrollo de los recursos humanos a favor del progreso y la prosperidad económica y social de la sociedad de la información y el

conocimiento. Si la calidad que se espera de la educación es la que debe estar en sintonía con su propia necesidad de sentirse y convertirse en un motor de las políticas económicas y sociales que se integren plenamente en una sociedad de la cultura, la calidad deseable para la formación y profesionalización docente no puede alejarse de este mismo objetivo. De ahí, entendemos, la insistencia sobre su necesaria atención a la hora de hablar de una *Sociedad del Conocimiento* (Cf. Delors, 1996; Esteve, 2003; European Commission, 1997; Hargreaves, 2003).

Por un lado, no debemos olvidar nunca que la finalidad de la educación es en primer lugar política. Se concibe en el marco de una política educativa acorde con unos fines más generales de gobierno de la sociedad. Y, evidentemente, una de las características de las democracias occidentales económicamente desarrolladas es la capacidad de expresión de los ciudadanos que representan grupos sociales diversos de intereses múltiples y contradictorios, de donde surge una *demanda social* sobre todas las cuestiones de interés general. Además, el desarrollo científico y tecnológico acelerado ha hecho de la educación un terreno clave en el acceso a un empleo y a una posición que asegure el bienestar y la seguridad o le excluya a uno de ella.

Por otra parte, es preciso considerar que *la calidad como demanda social* surge, en los albores del tercer milenio, como legítima aspiración de múltiples agentes de origen diverso (padres de alumnos, asociaciones, movimientos pedagógicos, y estudiantes que poseen sus propios cau-

ces oficiales para hacer oír más o menos su voz en los centros escolares y en las universidades) además de otros sectores de la sociedad aparte de los de la educación: el *social*, como prevención o solución; el *económico*, ligado a la integración de los futuros trabajadores; y el *político*, en diferentes instancias locales y regionales, rivalizando con el poder central. En el interior de tal amalgama de intereses, la calidad de la educación y, en consecuencia, de la formación y profesionalización de quienes la ejercen, se hace indispensable a la hora de:

- Configurar una *Europa del Conocimiento* (European Commission, 1997);
- Hacer converger todas las sociedades europeas en una Europa de las *sociedades que aprenden de un modo dinámico* (European Commission, 1995);
- Dinamizar el proceso de convergencia e integración europea sin que nadie pague el precio de una pérdida de *prosperidad económica* ni a costa de fracturas indeseables en la *cohesión social* (Buchberger et alii, 2000).

El desarrollo y pleno alcance a toda la población de las actuales tecnologías, la globalización de los intercambios económicos que aceleran la competencia a gran escala, etc., están trastocando la organización del trabajo y exigiendo empleos cada vez más cualificados. La educación y la formación de calidad es considerada como un pasaporte para el empleo y el mejor medio de lucha contra el paro. En este sentido, es algo así como un *seguro de vida* en sociedades que to-

davía priman la revalorización de los capitales, de los accionistas nacionales e internacionales antes que el aumento de los salarios y la protección social.

En síntesis, nadie pone hoy en duda el hecho de que la necesidad de desarrollo de la educación lleva consigo la necesidad de la formación del profesorado como manera de alcanzar un nivel aceptable de calidad. El nivel de educación debe elevarse cuantitativamente todavía en aquellos socios de la Unión que no han dado este paso adelante (escolarización obligatoria para todas las clases sociales hasta una edad más tardía), pero también cualitativamente (preparación de los estudiantes universitarios que aspiran a ser profesores a un nivel de segundos ciclos con un grado de calidad en la especialización del itinerario docente elegido). Sin duda, esta última exigencia, absolutamente necesaria para un proceso de auténtica convergencia vía cotas de calidad, llevará a algunos socios de la UE a pasar la formación del profesorado de los institutos especializados, escuelas normales u otras de grado superior, a la Universidad (con *U* mayúscula). Claro que converger todos —unos y otros— en el ansiado epicentro de la calidad significa, también, que de una vez por todas se resuelva la discontinuidad existente entre formación inicial y formación permanente y que, de algún modo no crispante, esta última se vincule a esa misma universidad con *U* mayúscula.

La construcción de una Europa de la educación y de la formación y profesionalización docente puede ser (o, mejor: es) una oportunidad de convergencia en ca-

lidad que da satisfacción a la demanda social. Y, en la línea señalada por Danielle Zay:

«...podría favorecer la movilidad de los docentes —como otras categorías de trabajadores educados como ciudadanos europeos en la escuela— y ser al mismo tiempo una manera de desarrollar una educación europea de mejor calidad reduciendo las diferencias entre países que carecen de docentes y que contratan a los que pueden, y aquellos que, teniendo un exceso, no utilizan su potencial.» (Zay, 2002, 58).

Dirección de los autores: José Manuel Vez. Instituto de Ciencias de la Educación. Avda. de las Ciencias. Chalet nº 3. Campus Sur. Universidad de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. E-mail: dl33194@usc.es y Lourdes Montero Mesa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Sur. Universidad de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. E-mail: dolmm@usc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XII.2004.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002) *Reformas y Retórica: La reforma educativa de la LOGSE* (Málaga, Aljibe).
- BOURDONCLE, R. (1991) La professionnalisation des enseignants: la fascination des professions, *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE, R. y ZAY, D. (Dir.) (1989) *École Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985). Une expérience pour les IUFM* (Paris, Institut National de Recherche Pédagogique).
- BUCHBERGER F., CAMPOS, B. P., KALLÓS, D. y STEPHENSON, J. (2000) *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education.*

- High Quality Education and Training* (Umea, Umea Universitet; <http://tntee.umu.se/publications>).
- CAMPOS, B. P. (2002) *Políticas de Formação de Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas* (Porto, Edições Afrontamento).
- CASTELLS, M. (1996) *The Rise of Networked Society* (Oxford, Blackwell).
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000) *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au comité des régions. Vers un espace européen de la recherche* (Bruxelles, le 18/1/2000).
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, UNESCO-Santillana).
- DEMAILLY, L. y ZAY, D. (1997) *Politiques et organisations dans la recherche-développement: le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maitres*, *Revue Française de Pédagogie*, 121, pp. 79-97.
- ELMORE, R. (2003) *Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación*, *Profesorado*, 7, 1-2, pp. 9-48.
- ESCODERO MUÑOZ, J. M. (2002) *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* (Barcelona, Ariel).
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa* (Barcelona, Paidós).
- EUROPEAN COMMISSION (1995) *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Luxemburg, European Commission).
- EUROPEAN COMMISSION (1997) *Towards a Europe of Knowledge* (Brussels, European Commission).
- EURYDICE (2003) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemáticas, Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral* (Madrid, MECD).
- HARGREAVES, A. (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento* (Barcelona, Octaedro).
- JANSSENS, S. y LOLY-SMETS, R. (Eds.) (1994) *Report of the R.I.F.-European Symposion '93 of the Network of Teacher Training Institutions* (Leuven, K.U. Leuven/ Institut Supérieur Pédagogique Libre).
- MONTERO, L. y VEZ, J. M (1998) *Processes of professionalisation and deprofessionalisation of teachers in Spain*, *TNTEE Publications*, 1, 2, September, pp. 47-53 (http://tntee.umu.se/publications1_2.html).
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Barcelona, Paidós).
- SANDER, Th. (1995) *Quality improvement and austerity measures in Teacher Education: lessons from Germany*, *European Journal of Teacher Education*, 18, 1, pp. 97-113.
- SANDER, Th. (1999) *Teacher Education in Europe in the late 1990s -Updating the Sigma Report*, *TNTEE Publications*, 2, 2, December, pp. 1-9 (http://tntee.umu.se/publications2_2.html).
- SANDER, Th., BUCHBERGER, F., GREAVES, A. y KALLÓS, D. (Eds.) (1996) *Teacher-Education in Europe: Evaluation and Perspectives* (Osnabrück, TNTEE).
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- SIGMA PROJECT (1995) *Synthesis: Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives* (<http://tntee.umu.se>).
- TNTEE (1998) *Sintesis. El Proyecto SIGMA. La Formación Docente en Europa: Evaluación y Perspectivas*. (Umea, TNTEE Archives. http://www.tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_sp.html).
- VANISCOTTE, F. (1998) *La formación continua del profesorado: Perspectivas en la Europa del mañana*, *Revista de Educación*, 317, pp. 81-96.
- VEZ, J. M y MONTERO, L. (1998) *Discussion of: New Flexibilities in Teacher Education*, *TNTEE Publications*, 1, 2, September, pp. 55-59 (http://tntee.umu.se/publications1_2.html).
- VILLAR, L. M. (Coord.) (1996) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España* (Barcelona, Oikos-Tau).
- ZAY, D. (1988) *La formation des instituteurs* (Paris, Éditions Universitaires).
- ZAY, D. (2002) *La formación y profesionalización del profesorado en Europa ¿Una respuesta a la demanda social?*, pp. 21-64, en VEZ JEREMÍAS, J. M., FERNÁNDEZ TILVE, D. y PÉREZ DOMÍNGUEZ, S. (Coords.) *Políticas Educativas na Dimensão Europeia. Interrogantes e reflexiões no umbral do terceiro milenio* (Santiago de Compostela, ICE-USC).
- ZAY, D. (Dir.) (1998) *Profesores y agentes sociales en la escuela* (Madrid, Editorial La Muralla, S.A.).
- ZAY, D. (dir.) (2000) *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord-Pas-de-Calais. Rapport de recherche, 1999-2000* (Lille, Université Charles de Gaulle Lille 3).

Resumen:

La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia

¿Cuál es la situación de la formación del profesorado en Europa a comienzos de este siglo? No es tan evidente que dispongamos de todas las respuestas, o por lo menos de algunas de las más importantes, a pesar de tantas publicaciones especializadas que se ocupan del avance de la formación del profesorado en Europa. Este artículo analiza algunas de las perspectivas bajo las que se están desarrollando las medidas institucionales que tratan de hacer converger la formación del profesorado en los 25 Estados miembros. Los centros de formación del profesorado están lejos de resultar homogéneos en cuanto a estructura, cultura profesional, desarrollo curricular ... en el conjunto de la Comunidad Europea. Aumenta nuestra toma de conciencia acerca de la importancia y la complejidad de la integración de una dimensión europea en la educación y en la formación del profesorado. Y, sin duda, el desarrollo de una dimensión europea como parte integral de la formación del profesorado se ve ahora más vinculado a una preocupación profesional común: conseguir profesores competentes, estructuras más transparentes y calidad en la educación.

Descriptores: Convergencia, formación del profesorado, transparencia, calidad.

Summary:

Teacher education in Europe: by way of convergence

What is the situation of teacher education in Europe at the beginning of this century? It is not self-evident that we know all the answers, or at least some of the more important ones, in spite of so many specialised publications dealing with developments in European teacher education. This paper provides some insights into what institutional teacher education measures in the 25 Member States are promoting by way of convergence. Teacher education institutions are far from being the same in structure, professional culture, curriculum development ... across the European Community. There is growing realization of the importance and complexity of the integration of a European dimension in teaching and teacher education. And, no doubt, the development of a European dimension as inherent part of teacher education is now linked by a common professional concern: the making of competent teachers, more transparent structures and educational quality.

Key Words: Convergence, teacher education, European dimension, transparency, quality.

