



Temas clave de la educación en Europa

VOLUMEN 3

**LA PROFESIÓN DOCENTE EN EUROPA:
PERFIL, TENDENCIAS E INTERESES**

INFORME ANEXO

**REFORMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE:
ANÁLISIS HISTÓRICO (1975-2002)**

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL

Eurydice
La red europea de información en educación

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en español, francés e inglés.

ISBN 92-894-9194-9

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

Texto terminado en febrero de 2005.

© Eurydice, 2005.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unidad Europea.

EURYDICE

Unidad Europea

Avenue Louise 240

B-1050 Bruxelles

Tel.: + 32 2 600 53 53

Fax: + 32 2 600 53 63

E-mail: info@eurydice.org

Internet: <http://www.eurydice.org>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-05-303-X

ISBN: 92-894-9194-9

Depósito Legal: M-39606-2005

Imprime: Melsa

I ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. TENDENCIAS PRINCIPALES	3
2. REFORMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 1975-2002	7
3. REFORMAS DE LAS CONDICIONES LABORALES	9
3.1. Salarios	9
3.2. Horario laboral, funciones y códigos deontológicos	11
3.3. Estatus y seguridad laboral	15
3.4. Medidas relativas a la selección, contratación y jubilación	17
AGRADECIMIENTOS	19

| INTRODUCCIÓN

Eurydice ha realizado un estudio en profundidad sobre la profesión docente en la Educación Secundaria inferior general que está incluido en su serie *Temas clave de la educación en Europa*. En los cuatro volúmenes publicados se analizan, respectivamente, la formación inicial del profesorado y la transición a la vida laboral, la oferta y la demanda, y las condiciones laborales y el salario y en el cuarto y último informe se reflexiona, de forma más amplia, sobre el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI ⁽¹⁾. Asimismo, se han elaborado unas tablas con las principales reformas de la profesión docente en cada país a partir de los informes redactados por los expertos nacionales. Estas tablas se han publicado en la página web de Eurydice (www.eurydice.org) ⁽²⁾.

El presente análisis tiene como finalidad delimitar y examinar el desarrollo de la profesión docente en Europa en las últimas décadas. Se basa en la información incluida en las tablas nacionales de reformas mencionadas anteriormente. Estas tablas muestran aquellos cambios producidos en la profesión que son considerados como bastante representativos por los expertos nacionales. Ni esas tablas ni este análisis pretenden ser exhaustivos y han de verse como una breve descripción de los cambios más importantes que han afectado a la profesión docente y, sobre todo, como un análisis de sus objetivos y del contexto en el que se han producido.

El periodo de referencia que abarca este análisis se extiende de 1975 a 2002 ⁽³⁾. Las principales cuestiones analizadas son los grandes temas tratados en detalle en los cuatro informes mencionados anteriormente ⁽⁴⁾.

(1) Véase *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3.

Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior General. Bruselas: Eurydice, 2002 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet1.htm>),

Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. Bruselas: Eurydice, 2002 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet2.htm>),

Informe III: Condiciones laborales y salario. Educación Secundaria Inferior General. Bruselas: Eurydice, 2003 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet3.htm>) and

Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Bruselas: Eurydice, 2004 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet4.htm>).

(2) Tablas nacionales de reformas de la profesión docente:

<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/en/FrameSet.html>. La información de la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda y Bulgaria no está disponible.

(3) Las tablas nacionales incluyen algunas reformas de 1974 consideradas de especial relevancia para la correcta interpretación de la situación de los docentes en algunos países.

(4) Corresponden a la formación inicial del profesorado; contratación; estatus y seguridad laboral; horario laboral, funciones y códigos deontológicos; salarios y promoción; formación permanente, apoyo al profesorado y su evaluación.

En este análisis, reforma se refiere a cualquier regulación, norma o medida que, independientemente de su fuente, rango o naturaleza (ley, decreto, etc.), modifica uno o varios aspectos de la profesión docente.

Algunos expertos también consideraron relevantes reformas más amplias que afectaron a grupos de trabajadores en los que (entre otros) se incluyen los docentes. Un ejemplo de ello son las reformas de la administración pública en países donde los profesores son funcionarios.

Muchos países cuentan con sistemas educativos muy descentralizados. No es posible abordar todas las medidas diseñadas en el ámbito regional, local o de los centros educativos y por ello sólo las reformas llevadas a cabo en el ámbito nacional o dentro de las competencias de las autoridades educativas centrales o superiores se han tenido en cuenta aquí. Por ejemplo, en Suecia, los centros educativos han estado gestionados durante muchos años por las autoridades locales. Gozan de gran autonomía, lo que indica que el papel de la administración central se ha reducido. Por tanto, no son muchas las reformas descritas por el experto nacional sueco.

1. TENDENCIAS PRINCIPALES

La formación del profesorado ha estado sin duda sujeta a importantes cambios centrados, sobre todo, en su **formación inicial**. Los salarios, la promoción, el horario laboral, las funciones y códigos deontológicos, y la ética profesional constituyen un segundo grupo de temas sujetos a reformas durante el periodo de referencia. Por el contrario, el estatus y la seguridad laboral de los docentes, el apoyo que se les ofrece o los procedimientos para su contratación y evaluación en cualquiera de los países estudiados, no han sido objeto de tantas reformas. Por lo que a prioridades se refiere, los planes de reforma se han mantenido prácticamente igual a lo largo de las tres décadas.

A partir de 1990 todos los países europeos parecen iniciar un proceso de cambio considerable dentro de la profesión docente, excepto Chipre, Luxemburgo y Rumania. Es lo que ocurre tanto en los Estados Miembros de la Unión Europea antes de la ampliación (UE-15) y en los países de la AELC/EEE, como en los nuevos Estados Miembros y en los países candidatos. Por ello, el aumento masivo del número total de reformas a partir de 1990 es sólo en parte atribuible a un “efecto de transición” en la mayoría de los nuevos Estados Miembros y países candidatos, es decir, al impacto de los cambios radicales sufridos por los sistemas educativos de los antiguos países socialistas.

La situación en los Países Bajos y en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) merece un análisis más profundo, dada la magnitud de sus reformas en comparación con las de otros países.

En los Países Bajos, el deseo de acabar con la escasez de profesores ha sido la causa de los principales cambios introducidos. Esta escasez parece haberse debido principalmente a la falta de perspectivas profesionales para los docentes, en especial desde el punto de vista económico. Los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) han abierto la gestión de sus sistemas educativos a la influencia de los mecanismos del libre mercado, con el fin de promover la competencia entre los centros y ampliar las posibilidades de contratación de otros profesionales que no fuesen profesores cualificados.

En los Países Bajos, muchas de las reformas se han centrado en los salarios de los docentes y en los procedimientos para su promoción, así como en la formación inicial del profesorado. Tras las crisis económicas de 1973 y 1979 la política pública de este país buscó reducir el gasto en educación. Por eso, entre 1979 y 1985 se adop-

taron varias medidas para disminuir los salarios de los profesores. Estas restricciones presupuestarias tuvieron como consecuencia una escasez de profesorado. Seguidamente hubo que introducir medidas para contrarrestar esta escasez, como el aumento de los salarios o también la oferta de incentivos económicos a los profesores de mayor edad para que continuasen en activo durante más tiempo pero con una carga lectiva reducida, etc.

Mientras tanto, a partir de la década de los 80, se hizo un esfuerzo por aumentar el nivel de la formación inicial del profesorado, ampliando la gama de competencias a cubrir y garantizando una mayor calidad de la formación. Pero a partir de 1988 esta estrategia se invirtió. El nuevo currículo redujo el número de competencias requeridas al finalizar la formación inicial, pero la formación permanente se convirtió en una obligación oficial del profesorado. De este modo el bajo nivel de competencia exigido al comienzo de la carrera podría verse compensado por una formación continua más fortalecida.

En 1999, el memorandum *Maatwerk voor Morgen* estableció claramente el objetivo principal de las nuevas políticas, en concreto, la reducción de la escasez de profesores mediante la aplicación de los mecanismos de mercado a la educación. Por ejemplo, desde el año 2000, la profesión docente se ha abierto a personas con experiencia profesional en otros sectores.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, se tendió a aumentar el control de las autoridades centrales sobre la formación inicial del profesorado, por ejemplo definiendo el contenido de los cursos de formación y los niveles profesionales exigidos a los profesores titulados, e introduciendo procedimientos de inspección. Los salarios de los docentes y sus condiciones laborales también pasaron a ser controlados directamente por el Secretario de Estado una vez aprobada la *Teachers' Pay and Conditions Act* en 1987.

No obstante, este aumento del control central ha de entenderse en el contexto de la descentralización de competencias en materia económica y de otras relativas a la toma de decisiones, que pasaron de las autoridades educativas locales a los *governing bodies* (órganos de gobierno) de cada centro. La *Education Reform Act* de 1988 traspasó a los centros las competencias para determinar las plantillas de los mismos así como la contratación y otras funciones del personal. Hubo un compromiso manifiesto de promover la creación de un mercado en el que los centros pudiesen competir entre ellos para contratar a los mejores profesores e inscribir al mayor número de alumnos.

Otras reformas importantes aumentaron la influencia de los centros sobre el proceso de formación e introdujeron itinerarios más flexibles hacia la docencia. Asimismo, se incluyeron incentivos económicos para hacer más atractiva la formación del profesorado.

La tendencia a desarrollar una economía de mercado en el campo de la educación en los Países Bajos y en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) contrasta con la situación en Francia. Tradicionalmente, la educación en este último país ha sido dominio exclusivo del Gobierno central, situación que en principio es incompatible con los mecanismos de mercado. Las numerosas reformas en este país han buscado sobre todo la creación de nuevos centros de formación del profesorado.

En Francia, al igual que en muchos países, las reformas de la profesión docente estuvieron relacionadas principalmente con la formación y en especial con la formación permanente. Se centraron sobre todo en el establecimiento, en 1982, de las *Missions Académiques à la Formation du Personnel de l'Éducation Nationale* (MAPFEN). Su objetivo era la organización autónoma de actividades de formación permanente en el ámbito local. La autonomía inicial de las MAPFEN se vio restringida en varias ocasiones y sus competencias se devolvieron a las autoridades centrales antes de su disolución en 1998. Otro acontecimiento clave fue la creación en 1989 de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM). Se sucedieron varias reformas como consecuencia directa del establecimiento de los nuevos IUFM cuyo papel, grado de autonomía y contenido curricular –que llegó a incluir la formación permanente una vez desaparecidas las MAPFEN– tuvo que determinarse progresivamente.

En Austria, la formación del profesorado (y en especial la formación inicial) ha sido uno de los principales temas de la nueva legislación.

Entre 1975 y 1988, en Austria, se reformó la estructura de la formación, ampliándose el periodo de formación inicial del profesorado de las *Hauptschulen* e incorporándose al sistema una dimensión profesional y fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" (para los profesores de las *allgemein bildende höhere Schulen*), mientras se consolidaba la formación permanente obligatoria. Entre 1997 y 2000, la formación inicial del profesorado se vio afectada por una segunda oleada de reformas que elevaron su nivel y actualizaron su contenido. Mientras tanto, la carga laboral de los docentes aumentó durante el periodo de referencia. Sus funciones se fueron ampliando de forma gradual, introduciéndose una amplia definición de horario laboral (en 2001).

Por lo general, en algunos países las reformas reflejan una tensión continua entre varios objetivos. Por ejemplo, los principales cambios legislativos con frecuencia se pueden atribuir a un dilema entre el control del gasto y la necesidad de aumentar el atractivo de la profesión docente, en concreto desde el punto de vista salarial.

En este sentido, la línea divisoria tradicional entre centralización y descentralización tiene una importancia considerable.

Durante todo el periodo de referencia las medidas descentralizadoras fueron las más extendidas, en especial a partir de 1990. Todas esas reformas se centraron principalmente en la formación inicial y continua del profesorado y, en menor medida, en los salarios y la promoción, siguiendo así la tendencia general.

En Rumania, la descentralización es muy reciente y presenta limitaciones. La centralización del sistema asociada al régimen anterior era aún manifiesta en 1995. Sólo a partir de 1999 se concedió a las instituciones un cierto grado de autonomía económica y curricular. Actualmente, el carácter centralizador o descentralizador de las reformas depende de las áreas concretas. Así, las propuestas que intentan reducir la parte del currículo a determinar por los centros aún son objeto de debate, mientras que la descentralización económica parece consolidarse con mayor firmeza.

Durante algunos años, la tendencia dominante en Europa ha sido acercar a los docentes a sus empleadores y a las autoridades responsables de la formación del profesorado. En la mayoría de los casos, esta descentralización ha llegado hasta el nivel de los centros educativos y de las instituciones para la formación del profesorado. De este modo, estas últimas han adquirido una autonomía considerable en cuanto a libertad para establecer el currículo y contenido de la formación se refiere.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) la situación es levemente distinta: los *school governing bodies* (órganos de gobierno de los centros) y los centros educativos han asumido claramente competencias, siguiendo la tónica general, pero lo mismo han hecho las autoridades centrales a expensas de las *local education authorities* (autoridades educativas locales) y de las instituciones para la formación inicial del profesorado.

Del mismo modo, en algunos países los centros han asumido competencias para la contratación de su propio personal docente, como es el caso de la República Checa, Estonia, Suecia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Italia, los centros educativos también emplean a profesores con contrato temporal, mientras que aquellos con contrato indefinido siempre son contratados por los *Centri Servizi Amministrativi* ⁽⁵⁾, aunque pueden firmar el contrato con el director de su centro. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, los Países Bajos, Hungría, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los centros pueden asimismo organizar la formación permanente del profesorado.

En Italia e Islandia, las reformas que han descentralizado las competencias en materia de contratación de los docentes han estado seguidas por un aumento del horario lectivo. No obstante, es difícil decir si estos dos hechos están directamente relacionados. En Italia, la descentralización estuvo ligada a la privatización de los contratos, que pudo haber sido la causa indirecta del aumento de la carga laboral de los docentes.

En Dinamarca, Finlandia y Suecia, la descentralización llegó hasta el nivel de la administración local, que a su vez puede descentralizar sus competencias a favor de los centros educativos.

⁽⁵⁾ Véase La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2004, p. 44 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet4.htm>).

2. REFORMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado y en especial la formación inicial ha sido, pues, objeto de reformas muy importantes en todos los países analizados, aunque no lo ha sido tanto en Estonia, Italia y los Países Bajos.

Los cambios en la formación inicial del profesorado han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración y nivel de la formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad, etc.

En todos los países, el **contenido de la formación inicial del profesorado** ha sido objeto de grandes cambios, sobre todo desde los años 90. Se ha modificado el contenido en 18 países y, en la República Checa, Alemania, Francia, los Países Bajos, Austria, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia, en varias ocasiones.

En la **República Checa**, los cambios en el contenido de la formación inicial del profesorado se produjeron en 1976 y 1990. En 1976, como consecuencia tardía de la invasión del país por el ejército soviético tras la "Primavera de Praga", las nuevas directivas del partido comunista y la posterior legislación transformaron por completo el sistema educativo. La centralización, la pérdida de autonomía y el control ideológico fue lo que caracterizó a estas reformas a todos los niveles, incluida la formación inicial del profesorado.

A partir de 1990 esta situación cambió de forma radical. Los centros de formación inicial del profesorado pasaron a ser autónomos, se abandonaron los currículos prescritos en el ámbito central y hubo cambios en la metodología y en el contenido, especialmente en materias como la historia, la lengua y la literatura checas, la educación filosófica y cívica, y la psicología. Asimismo, se introdujeron nuevas materias como las tecnologías de la información y la comunicación, la dirección de centros y las comunicaciones. De ese modo, el sistema se adaptó a los principios de la democracia pluralista y de la economía de mercado.

Países como Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia e Islandia reformaron paralelamente el **contenido** y la **estructura** de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria inferior general.

En muchos países, los centros de formación inicial del profesorado consiguieron, durante el periodo de referencia, una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que estuvo con frecuencia acompañada o seguida de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad.

Otro cambio característico del periodo fue la **ampliación de la duración de la formación inicial del profesorado**. La mayoría de reformas con este fin tuvieron lugar entre 1975 y 1989. Por el contrario, entre 1990 y 1999 se invirtió levemente esta tendencia como resultado de las políticas para hacer frente a la escasez de profesores (en Lituania, los Países Bajos y Polonia) o a las consecuencias del envejecimiento en la profesión (Alemania) y para adaptarse a las prácticas de la Europa occidental (la República Checa y Lituania).

Paralelamente al aumento de las exigencias en la formación inicial del profesorado, también se prestó especial atención a la formación permanente. No obstante, las tendencias en la reforma de la formación inicial del profesorado no siempre se reflejaron en cambios en la formación permanente.

Así, mientras que el impacto de las reformas durante el periodo de referencia fue mayor en el contenido de la formación inicial del profesorado que en cualquier otro aspecto, el contenido de la **formación permanente** no se modificó hasta ese extremo. Esto podría atribuirse al hecho de que la formación permanente se encuentra, por lo general, menos regulada y más descentralizada que la formación inicial del profesorado.

La formación permanente, al igual que la inicial, ha demostrado tender a la descentralización de competencias hasta el nivel de los centros de formación. Al mismo tiempo, las autoridades centrales han desarrollado con frecuencia pautas para asegurar que se cumplen los niveles mínimos de calidad y para mejorar la coherencia entre la formación inicial y permanente del profesorado.

En Grecia, se creó en 2002 un instituto central para planificar, coordinar y garantizar la total coherencia de los distintos tipos de formación del profesorado y las instituciones que la imparten.

En Estonia, en 2000, las competencias profesionales que los futuros docentes debían haber adquirido para obtener su titulación superior se establecieron dentro de un marco normativo. Al mismo tiempo, la formación permanente se convirtió en obligatoria y en un componente de la estrategia para el desarrollo de los centros educativos.

Lo mismo ocurrió en España a partir de los años 80 y en especial en los 90. Las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas elaboran los planes de formación de los centros, que a su vez pueden organizar sus propios seminarios y grupos de trabajo para la formación permanente de su profesorado.

En Rumania, en 2001, el ministerio de educación e investigación fijó los objetivos generales de la formación inicial y permanente del profesorado, que constituirán las bases de la reforma.

Las importantes medidas adoptadas para convertir la **formación permanente en obligatoria** o en un **prerrequisito para la promoción**, así como aquellas que intentan **fijar su volumen**, deberían sin duda relacionarse con la ampliación del periodo de formación inicial del profesorado y el mayor nivel de cualificación exigido a los nuevos docentes. La formación permanente se ha convertido en obligatoria o recomendada encarecidamente en once países ⁽⁶⁾. Estas medidas se introdujeron en los años 90, lo que explica en parte por qué el establecimiento del volumen de la formación permanente es también un fenómeno bastante reciente, presente desde la segunda mitad de los años 90

La importancia atribuida a la formación permanente del profesorado parece indicar que los conceptos de aprendizaje a lo largo de la vida y de desarrollo continuo de competencias se están convirtiendo cada vez más en moneda común dentro de la profesión docente.

3. REFORMAS DE LAS CONDICIONES LABORALES

Entre las reformas centradas en las condiciones laborales, las relativas a los **salarios** y a la **promoción** han sido los principales objetivos de las legislaciones. El **horario laboral**, **funciones** y **códigos deontológicos de los docentes**, así como su estatus, **procedimientos para su contratación** y **permanencia en la profesión** también han sido objeto de modificaciones, aunque en menor medida.

En fin, allí donde se han introducido medidas legales de **apoyo al profesorado** y de **evaluación** de los docentes, ello ha ocurrido muy recientemente.

3.1. SALARIOS

Los salarios del profesorado de Educación Secundaria inferior general se reformaron sobre todo a partir de 1985. En particular, se modificaron los tres aspectos siguientes: se tuvieron en cuenta **nuevos factores** a la hora de calcular los salarios, se revisaron las **escalas salariales** y se corrigieron los **salarios base**. Únicamente tres países, Grecia, Chipre y Liechtenstein no

⁽⁶⁾ En Bélgica (Comunidad germanoparlante), Alemania, Estonia, Grecia (únicamente para los recién incorporados a la profesión), Letonia, Hungría, Malta, Polonia, Portugal, Finlandia y Rumania. Además, en Alemania (donde la formación permanente ya era obligatoria) y en los Países Bajos, dicha formación se ha planteado como una obligación oficial de los docentes. En la Comunidad francesa de Bélgica se establecieron seis medias jornadas de formación obligatoria en 2002.

modificaron en nada las condiciones salariales de los docentes entre 1975 y 2002, limitándose a ajustar los salarios al índice del coste de la vida.

En Suecia, la descentralización de la gestión de los centros en los años 80 y más en concreto, la descentralización de competencias en 1991 tuvo consecuencias muy importantes para los salarios de los docentes. A partir de entonces éstos se negociaron entre el empleador y el sindicato al que pertenecían los docentes o con los propios docentes a título personal y dentro de ciertos límites referidos al baremo mínimo.

La tendencia general fue un aumento de los salarios, excepto en los Países Bajos, donde se tomaron medidas para su reducción entre 1975 y 1985 con el fin de recortar el gasto público. En España se llevó a cabo una política similar, en la que los salarios de los funcionarios públicos (incluidos los profesores) no se incluyeron en un índice en función de las subidas del coste de la vida en 1994 y 1997, con lo cual lo que hubo fue una disminución de los salarios reales.

Las reformas de las condiciones salariales fueron sobre todo consecuencia de tres factores frecuentemente interrelacionados:

- **Las regulaciones salariales se adaptaron en función de los cambios políticos.** Esto ocurrió en Alemania en 1993 con el fin de mejorar los salarios de los docentes en los *Länder* del Este tras la reunificación del país. Una situación parecida también se dio en algunos de los nuevos Estados Miembros (la República Checa, Estonia, Hungría, Eslovaquia y Eslovenia) a comienzos de los 90, como resultado de los cambios de sus regímenes políticos y de la adaptación de sus sistemas educativos a las prácticas de la Europa occidental.
- **Se introdujeron cambios para responder a las nuevas exigencias hechas a los profesores.** Varios factores como los méritos, rendimiento, otras titulaciones, formación permanente y responsabilidades adicionales se tuvieron ahora en cuenta al fijar los salarios. Fue lo que ocurrió en muchos países, como Dinamarca, Alemania, Italia (en el caso de los docentes que trabajan con alumnos inmigrantes), Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Rumania.
- **La necesidad de hacer más atractiva la profesión docente,** respondiendo así a los problemas de escasez de profesorado, como es el caso de Letonia, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). La mejora de las posibilidades de promoción de los docentes fue asimismo uno de los objetivos del *Protocole Durafour* en Francia (1990).

Los méritos o la calidad de la enseñanza impartida fueron algunos de los nuevos criterios para el cálculo de los salarios en un número considerable de países de la UE-15 y de países que se convertirían en Estados Miembros de la UE a partir del 1 de mayo de 2004, o de países candidatos a la adhesión. Esta tendencia, que comenzó a vislumbrarse a finales de los 80, cobró

más fuerza a partir de mediados de los 90 ⁽⁷⁾. La razón subyacente fue que el personal del sector público, en este caso los docentes, debían contar con incentivos que potenciasen su eficacia hasta un nivel cercano al del sector privado. En la práctica, el resultado ha sido un esfuerzo considerable por dotar a la docencia de mayor flexibilidad y mejorar la calidad de la misma, atribuyendo una mayor importancia al mérito individual o al rendimiento. Como consecuencia, se han desarrollado políticas salariales más personalizadas.

Las reformas introducidas en Polonia desde el año 2000 son un buen ejemplo de esta tendencia a personalizar los salarios. De hecho, el objetivo de dichas reformas es crear diferencias salariales entre los docentes, animándoles así a formarse y a mejorar la calidad de su práctica docente. Anteriormente, las carreras de los profesores polacos eran previsiblemente uniformes, sin posibilidades de promoción. Por tanto, estas reformas introducen un elemento competitivo entre los docentes cuyo fin último es aumentar la eficacia y calidad de su trabajo.

3.2. HORARIO LABORAL, FUNCIONES Y CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS

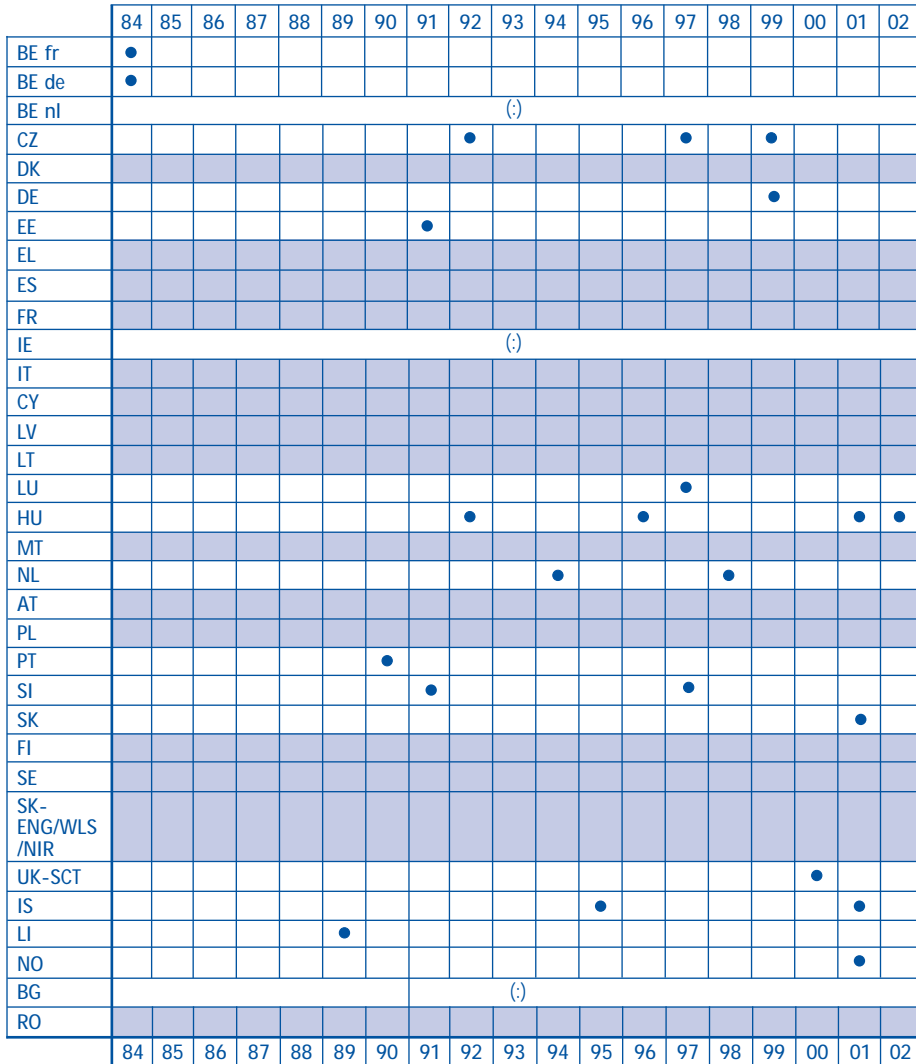
El horario lectivo (referido al tiempo que los docentes pasan con sus alumnos, generalmente en el aula) y el concepto de horario laboral han sido objeto de las reformas más importantes. Por el contrario, la legislación no siempre se ha ocupado de temas como la centralización o descentralización en el establecimiento de las funciones, de su aumento o reducción, o de los códigos deontológicos, la delimitación de las competencias o los ratios alumno/profesor.

El **horario lectivo** se modificó en 15 países sobre todo a partir de los años 90.

⁽⁷⁾ Los países que no ofrecen este tipo de aumento son Bélgica, la República Checa, España, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Austria, Finlandia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Liechtenstein. Véase La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Informe III: Condiciones laborales y salario, capítulo 3 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet3.htm>), e Informe IV:

El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI, capítulo 4 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet4.htm>). Bruselas: Eurydice, 2003 y 2004.

GRÁFICO 1: REFORMAS DEL HORARIO LECTIVO (AUMENTO O REDUCCIÓN).
 PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL
 (CINE 2A), 1975-2002



(:) No se dispone de datos

● Aumento del horario lectivo

● Reducción del horario lectivo

■ Sin reformas del horario lectivo

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Alemania: después del año 2000 se incrementó de nuevo el horario lectivo en algunos Länder.

Eslovenia: la reducción del horario lectivo de 1997 afectó exclusivamente a los docentes que impartían la lengua de instrucción.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): nunca ha existido una definición legal de horario lectivo. La legislación se refiere únicamente al *directed time* (horario dirigido).

Varios grupos de países destacan en el Gráfico 1:

- Países en los que el horario lectivo permaneció inalterado o que las autoridades centrales nunca modificaron durante el periodo analizado. Dichos países (que se muestran en gris en el Gráfico) son Dinamarca, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Austria, Polonia, Finlandia, Suecia y Rumania.

No obstante, debe señalarse que la carga laboral de los docentes puede asimismo aumentar incluso aunque no exista una reforma clara que explícitamente lo establezca.

Así, en el Reino Unido (Escocia), el trabajo que realizan los profesores ha aumentado con el tiempo, con la adopción de nuevos métodos de enseñanza, la mayor responsabilidad de los docentes a la hora de evaluar y de desarrollar nuevos currículos, etc. Este aumento de la carga laboral no se reconoció en la legislación hasta el convenio de 2001 relativo al aumento de los salarios. Situaciones similares se han dado en otros países.

- Países en los que se aumentó el horario lectivo. En los años 80 se introdujeron las medidas pertinentes en Bélgica y más recientemente (entre 1991 y 2001) en Alemania, Estonia, Luxemburgo, Eslovaquia, Islandia y Noruega.
- Países en los que se redujo el horario lectivo. Una medida en este sentido se introdujo por dos veces en los Países Bajos. Dos medidas similares se introdujeron a finales de los 80 y en 1990 en Liechtenstein y Portugal respectivamente, mientras que una tercera entró en vigor hace poco en el Reino Unido (Escocia).
- Países en los que el horario lectivo se aumentó y a continuación se redujo o viceversa. Es el caso de la República Checa, Hungría y Eslovenia (únicamente para los profesores que imparten la lengua de instrucción).

En Hungría, el horario lectivo se modificó en cuatro ocasiones. En 1992 se redujo de 20 a 18 horas semanales para volver a fijarse en 20 horas en 1996. En 2001, una nueva reforma lo incrementó a 22 horas semanales hasta que en 2002 se redujo otra vez a 20 horas por semana.

Las reformas que pretenden tanto aumentar como reducir el horario lectivo reflejan la tensión subyacente entre el deseo de reducir el gasto y la necesidad de hacer más atractiva la profesión docente.

Dos ejemplos de esto los proporcionan Bélgica y los Países Bajos.

En Bélgica, el horario lectivo se aumentó en 1984 como medida para reducir el coste de la educación sin afectar al salario de los docentes. El aumento del horario lectivo tiene, de hecho, resultados positivos en términos presupuestarios, puesto que se necesitan menos profesores para cubrir el mismo volumen global de horas lectivas.

En los Países Bajos, los salarios de los docentes disminuyeron entre 1979 y 1985 para reducir costes y porque la oferta de profesores superaba la demanda. Posteriormente, la pérdida de atractivo de la profesión llevó a una escasez de profesores, de modo que los salarios se aumentaron. Por la misma razón el horario lectivo también se redujo en 1994 y 1998.

Hay que subrayar que el horario lectivo no se corresponde con el total del horario laboral estipulado en el contrato de trabajo ⁽⁸⁾. De ahí que la carga laboral de los docentes tuviese que fijarse de nuevo en varias ocasiones en 11 países, en especial a partir de 1990. En los países en los que ocurrió esto, el principal objetivo era la clara estipulación en el contrato de las distintas actividades a desempeñar por los docentes, sin especificar necesariamente el tiempo que debían dedicar a cada una de ellas. En algunos países como Dinamarca, España, Luxemburgo y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), estas actividades se definieron minuciosamente en el contrato. En otros, la descripción fue mucho menos detallada, limitándose incluso a indicar un número determinado de horas destinadas a "otras actividades". En todos los casos, la definición de la carga laboral enviaba un claro mensaje a la sociedad en general: las funciones de los docentes no se limitaban a las horas lectivas. No obstante, en ocasiones, la nueva definición de la carga laboral supuso un aumento de la cantidad de horas de trabajo exigidas a los docentes.

Reformas contrarias a esta tendencia se pusieron en marcha en el Reino Unido (Inglaterra y Gales) a partir de agosto de 2003, con el fin de reducir el horario laboral y aumentar la satisfacción de los docentes.

⁽⁸⁾ Véase La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III: Condiciones laborales y salario, capítulo 2. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2003 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm>).

En siete países (Dinamarca, Italia, Malta, los Países Bajos, Austria, Polonia y Liechtenstein) se añadieron, de forma oficial, nuevas funciones al trabajo habitual de los profesores de Educación Secundaria general. Estas reformas se desarrollaron en su mayor parte durante la segunda mitad de los años 90. Por consiguiente, las nuevas obligaciones que los docentes han de afrontar varían enormemente: el trabajo en equipo (caso de Dinamarca, Polonia y Liechtenstein), la formación permanente (Malta, los Países Bajos y Austria) y la evaluación continua de los alumnos (Dinamarca) son sólo tres ejemplos.

En Finlandia, la carga laboral de los docentes ha aumentado de forma gradual desde los años 70, aunque como consecuencia de otras reformas. De este modo, el desarrollo de la estructura única dentro del sistema educativo ha supuesto que los profesores tengan que trabajar con grupos de alumnos más heterogéneos. Además, desde los años 90 los profesores han tenido que evaluar su propia práctica docente y participar en la evaluación externa. Por último, el desarrollo del currículo se ha descentralizado de forma drástica y en la actualidad es incluso establecido en parte por los profesores de cada asignatura. El resultado de todas estas medidas ha sido el aumento de su carga laboral y una mayor presión sobre ellos.

En un limitado número de países, los aumentos salariales se produjeron aproximadamente en la misma época que la modificación legal o contractual de la carga laboral, tanto en lo referente al horario lectivo como al número de tareas a desempeñar. Fue el caso de la República Checa en 1992, Estonia en 2001, Italia en 1997 (aunque de manera limitada), Malta en 2001, Polonia en 2000, el Reino Unido (Escocia) en 2001, e Islandia y Noruega, ambos en 2001. En todos los casos, las reformas que afectaron a la carga laboral de los docentes precedieron a aquellas que aumentaron los salarios (lo que no implica necesariamente que exista una relación entre ambas). En ocasiones transcurrió bastante tiempo entre la reforma de la carga laboral y la subida salarial. En Estonia, la primera se produjo en 1990 y la segunda en 1993, mientras que las fechas correspondientes a los Países Bajos (donde sólo algunos docentes vieron aumentada su carga laboral) y a Eslovenia fueron, respectivamente, los años 1998 y 2001, y 1991 y 1993.

3.3. ESTATUS Y SEGURIDAD LABORAL

Las principales reformas relacionadas con el estatus y la seguridad laboral han afectado a las posibilidades de traslado de los docentes de un puesto a otro, por lo general, con vistas a facilitar dicho traslado, y a los títulos o categorías de los profesores.

En la mayoría de países se han producido reformas relativas al estatus laboral. Las únicas excepciones han sido la República Checa, Estonia, Grecia, Chipre, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia y Rumania.

El cambio de estatus de contratado a funcionario o viceversa es, por lo general, uno de los principales acontecimientos en la vida profesional de un docente. Un cambio de este tipo sólo se ha recogido en la legislación de siete países.

En Dinamarca, Italia y Letonia, los profesores son trabajadores sujetos a la legislación laboral general: desde 1993, en el caso de Dinamarca e Italia, y 1994 en el de Letonia, mientras que en Hungría, Eslovenia y Eslovaquia, obtuvieron la condición de funcionarios en 1992, 1994 y 2002, respectivamente. En Lituania, los profesores se convirtieron en funcionarios en 1998, condición que perdieron en 2002.

En Dinamarca, el cambio de estatus de los docentes fue consecuencia de la reforma de la *Folkeshole* de 1990, por la cual las competencias de los centros educativos se transfirieron de las autoridades centrales a las locales o a los propios centros. En Italia, el correspondiente cambio de estatus fue resultado directo de la disminución de la importancia de la función pública, que llevó también a una leve descentralización de competencias en materia de contratación que llegó a los centros educativos, donde los directores están autorizados a firmar los contratos de trabajo de los profesores. No obstante, los docentes con un puesto definitivo siguen siendo empleados por los CSA (*Centri Servizi Amministrativi*), en base a una delegación de poderes.

En los nuevos países miembros de la UE, los cambios políticos producidos han dado lugar frecuentemente a reformas en la función pública, acercándose sus legislaciones a las de la UE. En ocasiones esto ha ocasionado cambios en el estatus de los profesores. A veces, también ha contribuido a ello la necesidad de hacer más atractiva la profesión docente, como en Eslovaquia y Lituania (en 1998). En Letonia, una de las principales demandas de los profesores hasta 1994 fue que se les garantizase la condición de funcionarios. La reforma de su estatus, que se llevó a cabo aquel año, no satisfizo sus aspiraciones en este sentido.

Para los funcionarios de carrera ⁽⁹⁾, el nombramiento es aún más significativo y únicamente pierden su trabajo en circunstancias excepcionales. La adquisición o pérdida de este estatus es un hecho muy importante en términos de seguridad laboral. Un cambio de esta naturaleza únicamente ha ocurrido en Italia, donde los docentes perdieron su condición de funcionarios de carrera en 1993, convirtiéndose en empleados con contrato. No obstante, en la práctica real, el carácter indefinido de sus contratos ha permanecido intacto.

⁽⁹⁾ Los docentes con esta condición pertenecen a sistemas en los que son seleccionados y contratados por las autoridades educativas superiores (centrales o regionales) y con un nombramiento vitalicio, como ocurre en Bélgica, en los centros gestionados por las Comunidades (aunque el estatus de los profesores de los sectores subvencionados también se considera oficialmente equivalente), Alemania, Grecia, España, Francia, Luxemburgo, Austria (los profesores de las *Hauptschulen*), Malta y Portugal.

Por último, en Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), varias reformas han establecido los derechos, obligaciones y condiciones generales de trabajo de los profesores en el sector público y privado-subsidiado. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica y en Italia se han introducido medidas para mejorar la seguridad laboral de los docentes con contratos de trabajo precarios.

3.4. MEDIDAS RELATIVAS A LA SELECCIÓN, CONTRATACIÓN Y JUBILACIÓN

La selección, contratación y jubilación de los docentes no ha sido objeto de importantes reformas, aunque varios cambios merecen ser señalados.

La necesidad de hacer más atractiva la profesión docente, que suele asociarse con el problema de la escasez de profesores, también está en la base de ciertos cambios en los criterios de selección y contratación del profesorado. Éste fue el caso de Francia a partir de 1993, cuando se organizaron concursos-oposición específicos para que los profesores que no tenían un puesto de trabajo estable obtuviesen un puesto definitivo, o el de los Países Bajos en 2000, cuando se facilitó el convertirse en profesor a aquellos con experiencia profesional en otros sectores. En Hungría y Portugal, las condiciones de contratación se establecieron o redefinieron mediante un marco legislativo más general, la *Közoktatási Törvény* (1993) y sus enmiendas, y el *Estatuto da Carreira Docente* (1990), respectivamente.

La edad de jubilación se ha modificado en España, los Países Bajos, Austria, Portugal y Finlandia, así como en la mayoría de países de Europa central y del este. El principal objetivo de este tipo de reforma ha sido, bien compensar la escasez de profesores, animando a aquellos en activo a continuar con sus carreras, especialmente en los Países Bajos, o bien reducir el excedente de docentes o el gasto presupuestario facilitando la jubilación anticipada, como en Austria. En los nuevos Estados Miembros y países candidatos la edad de jubilación se ha ido retrasando gradualmente para acercarla a la de la UE-15 anterior al 1 de mayo de 2004 ⁽¹⁰⁾. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se introdujeron medidas en 1997 para reducir el número de docentes que se acogían a la jubilación anticipada y de este modo luchar contra la escasez de profesores.

⁽¹⁰⁾ Véase La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. *Temas clave de la educación en Europa, volumen 3*. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI, capítulo 4 (<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet4.htm>), Brussels: Eurydice, 2004, pp. 53-54.

En ocasiones, las reformas han afectado a todo el sector público, como en España y Finlandia. Las reformas de la edad de jubilación son medidas recientes que se remontan a la segunda mitad de los años 90, excepto en España, donde las primeras reformas relativas a la edad de jubilación tuvieron lugar en los años 80, y en Portugal, donde la edad de jubilación quedó establecida en el *Estatuto da Carreira Docente* de 1990.

En España, la edad de jubilación de los profesores ha cambiado varias veces desde los años 80, tanto en las medidas que afectan a todo el sector público como en las que afectan exclusivamente a la educación. Desde los años 90, los profesores con 30 años de servicio pueden jubilarse a la edad de 60 años y recibir la pensión íntegra. Los profesores de 60 años y 15 de servicio pueden optar a la jubilación anticipada pero con una pensión más baja. Desde 1996, los docentes pueden solicitar permiso a la Administración para continuar su carrera hasta los 70 años de edad.

* * *

En conclusión, las políticas educativas nacionales de los últimos 25 años han prestado especial atención a la **formación del profesorado**. Numerosas reformas políticas en este campo durante los años 90 trataron de ofrecer a los docentes una formación de mayor calidad, de modo que adquiriesen las competencias necesarias para desarrollar sus actividades. Se espera que los nuevos docentes recojan los beneficios de estos cambios, aunque aún es pronto para medir con exactitud las repercusiones que esto va a tener en la calidad de la educación en las escuelas.

En comparación, las **condiciones laborales** de los profesores de Educación Secundaria inferior general no han sufrido tantas reformas. Aún así, hay que resaltar que incluso ante la ausencia de reformas explícitas los docentes han experimentado muchos cambios en el aspecto práctico de su profesión. Su trabajo se ha vuelto más difícil y complejo y cada vez se espera más de ellos. Una mejor formación no será suficiente por sí sola para atraer a los jóvenes hacia la profesión docente.

Los responsables políticos parecen haberlo comprendido e intentan hacer frente a la situación. Se observa, en efecto, en los últimos años, un mayor número de reformas dirigidas a definir el contenido del trabajo de los profesores y a mejorar sus condiciones laborales. Está surgiendo un nuevo debate en torno a todos los aspectos de su profesión, señal, quizás, de que ya no está infravalorada y de que se reconoce mucho más la magnitud de la empresa que los docentes tienen ante sí.

| AGRADECIMIENTOS

I RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
(<http://www.eurydice.org>)

Directora editorial y coautora

Arlette Delhaxhe

Autoras del análisis comparado

Jesús Alquézar Sabadie, Misia Coghlan,
Bernadette Forsthuber,
María Luisa García Mínguez

Traducción de la versión española

Ana María Sánchez Carreño

Revisión de la traducción

Aurora Blanco Marcilla

Coordinación de la producción

Gisèle De Lei

Apoyo administrativo - Apoyo técnico

Helga Stammherr - Brigitte Gendebien

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BÄLGARIJA/BULGARIA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

BELGIQUE/BELGIË/BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen

ČESKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box c.1
110 06 Praha 06

DANMARK/DINAMARCA

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K

DEUTSCHLAND/ALEMANIA

Eurydice
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education
and Research
Königswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im
Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

EESTI/ESTONIA

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn

ELLÁDA/GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and
Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa (MEC)
c/ General Orúa 55
28006 Madrid

FRANCE/FRANCIA

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

IRELAND/IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1

ÍSLAND/ISLANDIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvhögsgata 4
150 Reykjavík

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

KYPROS/CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

LATVIJA/LETONIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency – Academic
Programmes Agency
Blaumana iela 28
1011 Riga

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz

LIETUVA/LITUANIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la
Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG/HUNGRÍA

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

NEDERLAND/PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschappen
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.086
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

NORGE/NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research Department for
Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo

ÖSTERREICH/AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

POLSKA/POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the
Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do
Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa

ROMÂNIA/RUMANIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA/ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA DE
ESLOVAQUIA**

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

SUOMI/FINLAND/FINLANDIA

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki

SVERIGE/SUECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

UNITED KINGDOM/REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and
Northern Ireland
National Foundation for Educational
Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education
Department (SEED)
International Relations Unit
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ

II. EXPERTOS NACIONALES

(nombrados por la Comisión Sócrates) Autores de las contribuciones nacionales (aspectos históricos y contextuales empleados en el estudio)

BELGIQUE/BELGIË/BÉLGICA

Jacqueline Beckers / Marie-Catherine Voos
 Université de Liège
 Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
 Boulevard du Rectorat 5 – Bât. B32
 4000 Liège

Leonhard Schifflers

Klosterstrasse 31
 4780 St. Vith

ČESKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA CHECA

Jiří Kotásek
 Ústav výzkumu a rozvoje školství UK
 Myslíkova 7
 110 00 Praha

Jiří Valenta

Českomoravský odborový svaz pracovníků
 školství (Czech and Moravian Trade Union
 of Workers in Education)
 nám W. Churchilla
 113 59 Praha 3

DANMARK/DINAMARCA

Finn Held
 Aprilvej 24
 2730 Herlev

DEUTSCHLAND/ALEMANIA

Eberhard Jeuthe
 Leiershohlstrasse 29
 65760 Eschborn

EESTI/ESTONIA

Terje Ots / Kai Völli
 Department of Education Policy
 Ministry of Education
 Munga 18
 50088 Tartu

ELLÁDA/GRECIA

Christos Doukas
 General Secretary of Adult Education
 L. Acharnon 417
 11143 Athens

ESPAÑA

José M. Esteve
 Catedrático de Teoría de la Educación
 Facultad de Ciencias de la Educación
 Universidad de Málaga
 29071 Málaga

FRANCE/FRANCIA

Jean-Claude Eicher / Thierry Chevaillier
 IREDU-CNRS
 Université de Bourgogne
 Avenue Alain Savary 9
 B.P. 47870
 21078 Dijon Cedex

ÍSLAND/ISLANDIA

Thorey Gudmundsdottir
 Assistant professor at Iceland University of
 Education
 Klyfjasel 22
 109 Reykjavik

KYPROS/CHIPRE

Christos Theofilides
 Director of the Committee of Educational
 Service
 Michalaki Karaoli Str.
 P.O. Box 1408
 Nicosia

LATVIJA/LETONIA

Tatjana Koke
 Director
 Institute of Pedagogy and Psychology
 University of Latvia
 Kronvalda bulv. 4
 1010 Riga

LIECHTENSTEIN

Reinhard Walser
 Pedagogue
 Hinterdorf 5
 9492 Eschen

LIETUVA/LITUANIA

Ricardas Totoraitis

Senior official for initial and in-service training
Ministry of Education and Science
2001 Vilnius

LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Jimmy Bedin

Route de Longwy 335
1941 Luxembourg

MALTA

Suzanne Gatt

Dept. of Primary Education
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 06

NEDERLAND/PAÍSES BAJOS

Hans Vossensteyn

Center for Higher Education Policy
Studies – CHEPS
Universiteit Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede

NORGE/NORUEGA

Asulv Froysnes

Oslo College
Wergelandsveien 27
0167 Oslo

Trygve Bergem

University of Bergen
Post Box 7800
5020 Bergen

ÖSTERREICH/AUSTRIA

Michael Schratz / Paul Resinger

Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung
Universität Innsbruck
Christoph-Probst-Platz, Innrain 52
6020 Innsbruck

POLSKA/POLONIA

Hanna Komorowska-Janowska

Warsaw University
Institute of English
Teacher Training College of English
Wawozowa 25/43
02-796 Warszawa

PORTUGAL

António Teodoro

R. Luis Queiroz, 26 F-9° Esq.
2800 Almada

ROMNIA/RUMANIA

Serban Iosifescu

Institut des Sciences de l'Éducation
Rue Stirbei Voda, No. 37
70626 Bucarest

SLOVENIJA/ESLOVENIA

Alenka Tastanoska

Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Zupanciceva 6
1000 Ljubljana

Tatjana Plevnik

Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA DE ESLOVAQUIA

Daniela Drobna

Advisor for higher education and lifelong learning
Rectorate of Comenius University
Safarikovo nám. 6
818 06 Bratislava

SUOMI/FINLAND/FINLANDIA

Olli Luukkainen

Suomen kuntaliitto
PO Box 200
00101 Helsinki

SVERIGE/SUECIA

Bengt Börjeson

Sågargatan 4
116 36 Stockholm

UNITED KINGDOM/Scotland /REINO UNIDO/Escocia

John Mitchell

141 Vancouver Drive
Westwood, East Kilbride
Glasgow G75 8NL