

La promoció professional del professorat de secundària a Europa

Ferran Ferrer*

El tema que ens ocupa es planteja sovint al nostre país com una qüestió pròpia de col·lectius amb interessos clarament corporatius. Quan els sindicats de l'ensenyament reclamen milliores salarials a l'Administració (menys hores de docència, ràtio alumnes/professor més baixa, jornada intensiva...) són, de vegades, acusats de preocupar-se molt dels seus interessos i poc de la millora de l'escola. Igualment, els que defensen un sistema clar de promoció professional són sovint acusats de voler una «jerarquització de l'ensenyament» (amb la càrrega pejorativa que comporta la paraula) i de guiar-se només per interessos corporatius.

No obstant això, aquest tema guarda, des del meu punt de vista, una gran relació amb la qualitat de l'ensenyament. L' OCDE en un estudi patrocinat per aquest organisme (OCDE, 1991) reflectia clarament aquesta relació entre promoció del professorat i qualitat de l'educació. Estudis de caire internacional han assenyalat, més d'un cop, que els sistemes educatius s'han preocupat més de la formació inicial i del procés per accedir a la plaça de professor que de «com retenir-lo dins el sistema». I aquesta ha estat una preocupació creixent (OCDE, 1990, 69).

Abordar la promoció professional del col·lectiu de professors de secundària en els països europeus és una aportació per aclarir el tema al nostre país i aprendre, si és el cas, d'altres models diferents al que tenim actualment.

* Nascut a Barcelona l'any 1957, exerceix la docència de l'assignatura Educació Comparada al títol de Ciències de l'Educació que imparteix la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, participant igualment en el doctorat que organitza el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la mateixa universitat. És autor de diferents publicacions de les quals es pot destacar *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*, PPU, 1990. També ha participat en diferents recerques de l'àmbit de l'educació, encarregades per organismes nacionals i internacionals.

Adreça: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici B. 08193 Bellaterra (Barcelona). Tf.: 581 15 81. Fax: 581 14 19.

1. Prèviés a l'anàlisi comparativa

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi comparativa pròpiament dita entenc que és necessari delimitar alguns aspectes que permeten comprendre adequadament el que s'explicarà més endavant.

En primer lloc, l'anàlisi se centra en l'ensenyament secundari de primer i segon cicle de tipus general, descartant el que s'anomena secundària de segon cicle de tipus professional. És el que correspondria, en el nostre país, a l'ensenyament secundari obligatori (secundària de primer cicle), i al batxillerat (secundària de segon cicle general) exclusivament.

En segon lloc, l'àrea geogràfica a la qual es farà referència és Europa, i més concretament, la Comunitat Europea. La pertinència d'aquesta delimitació, al meu entendre, és doble: d'una banda, per proximitat econòmica, política i cultural; de l'altra, perquè la qüestió pot ser analitzada des de la perspectiva del mercat únic europeu, i no és estrany que hagin començat a aparèixer estudis destinats a fer comprendre les possibilitats i limitacions de l'intercanvi de professors entre els països (com el de J. LE METAIS, 1991).

En tercer lloc, cal indicar que la correcta comprensió de la promoció del professorat a Europa no es pot fer desconeixent altres aspectes annexos als sistemes educatius. És per això que primer es descriuran el model d'administració educativa i el model d'ensenyament secundari que tenen els països; després s'explicitaran les diferents categories de professorat, la formació inicial que reben i el procés d'accés al lloc de treball que segueixen; seguidament s'abordarà la situació laboral del professorat tant des del punt de vista general com per categories; i, per acabar, s'exposaran les possibilitats de promoció de què gaudeixen.

En quart lloc, vull apuntar que els estudis comparatius mai no poden tenir un caràcter prescriptiu, perquè les condicions en què es desenvolupen els sistemes educatius són específiques i irrepetibles. No obstant això, podem observar tendències que ens permetin veure les orientacions generals que prenen els nostres països veïns, especialment aquells més avançats.

2. Tendències a la Comunitat Europea

2.1. *Respecte al model d'administració educativa*

Abordar el model d'administració educativa dels diferents països vol dir, bàsicament, determinar qui exerceix el control (econòmic i educatiu principalment) sobre el sistema educatiu, en general, i el centre escolar, en particular. Aquest coneixement ens permetrà entendre qui decideix sobre la promoció del professorat a la seva escola. Serà, per tant, necessari conèixer el rol que tenen les diferents administracions en el sistema educatiu, l'autonomia dels centres, i el rol encomanat al director escolar i a la inspecció.

A Europa, el model de sistema educatiu centralitzat continua tenint certa preponderància (almenys numèrica) sobre els països descentralitzats. En el primer cas estarien enquadrats França, Grècia, Irlanda, Itàlia, Luxemburg, Portugal i Holanda (en aquest país l'Estat té molt menys influència que a la resta, a causa de la important xarxa privada: 80% de centres de secundària). En el segon, podríem trobar Alemanya i Bèlgica amb un model de descentralització on la regió té un paper preponderant en detriment del municipi; mentre que, a Dinamarca i Anglaterra el municipi té un rol molt important en les decisions educatives dels centres escolars.

Cal dir, però, que a la tradicional autonomia de les escoles d'alguns països (com per exemple Anglaterra) s'afegeix que a d'altres (fins i tot centralitzats) s'estan prenent mesures en aquesta direcció, augmentant les competències financeres i pedagògiques dels centres escolars. Tals són els casos de França, Portugal o Dinamarca (EURY-DICE, 1991 (c), 14).

Quant al director escolar, el més freqüent als països europeus (excepció feta d'Espanya i Portugal) és que sigui escollit per l'Administració que té majors competències en educació (d'àmbit nacional, regional o local), a vegades sota consulta del consell escolar. Les seves competències són importants bé com a «representant de l'Administració», bé com a «representant de l'escola», segons la tradició de cada país. No obstant això, la seva professionalitat i la necessitat d'una formació específica (inicial i/o permanent) per exercir el càrrec són aspectes generalitzats.

Quant a la inspecció, aquesta té igualment molt a veure amb el model d'administració educativa que té el país. Es pot dir que depenen del nivell de l'Administració que té més poder sobre el sistema educatiu (bé sigui l'Administració municipal, la regional o l'estatal qui

l'exerceix). També podem trobar alguns països on hi ha un cos d'inspectors per a cadascun d'aquests nivells. Destaca en tots ells que la inspecció exerceix una funció de control, juntament (però sovint en segon terme) amb la d'assessorament i ajuda als centres. En tot cas, l'interès dels sistemes d'inspecció en els diferents països sembla que es va desplaçant des del professor cap al funcionament del centre escolar com a organització, fent una avaluació global de la institució (EURYDICE, 1991(c), 159).

2.2. *Respecte al model d'ensenyament secundari general*

El tipus d'estructura que té l'ensenyament secundari en un país ens permetrà entendre el tipus de categories de professors que tenen els països en relació en aquesta estructura, i també els grups d'edat dels alumnes que són sota la seva responsabilitat.

Durada de l'escolaritat obligatòria i tipus i estructura de l'ensenyament secundari

	(1)	(2)	(3)	(4)
Alemanya	9+3	4+(6+3)	(10-19)	diversos
Anglaterra	11	6+(5+2)	(11-18)	diversos
Bèlgica	9+3	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Dinamarca	9	6+(3+3)	(13-19)	diversos
Espanya	10	6+(4+2)	(12-18)	únic
França	10	5+(4+3)	(11-18)	únic
Grècia	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Holanda	11+1	8+(6)	(12-18)	diversos
Irlanda	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Itàlia	8	5+(3+4)	(11-18)	diversos
Luxemburg	10	6+(3+4)	(12-19)	diversos
Portugal	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos

Notes explicatives:

(1) Anys que dura l'escolaritat obligatòria (el signe + vol dir «temps parcial»).

(2) Anys que dura la primària + (anys que dura la secundària de 1r cicle + anys que dura la secundària de 2n cicle general).

(3) Edat d'entrada a la secundària i edat de sortida de la secundària general de segon cicle.

(4) Existència d'un o diversos tipus de centres d'ensenyament no professional, bé només en el primer cicle de secundària, bé només en el segon cicle de secundària.

Font: Elaboració pròpia. Informació extreta d'EURYDICE; CEDEFOP: *Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community*. CCE, EURYDICE, CEDEFOP. Brussel·les, 1991.

La durada del primer cicle de secundària és a la majoria dels països de 3 anys, complementats per 3 anys més en la secundària general de segon cicle. Les edats que abasta aquest període d'ensenyament són, en general, dels 11 o 12 anys fins als 18. Cal destacar que Espanya constitueix una excepció significativa en tenir el batxillerat més curt (només 2 anys), únicament equiparable al cas anglès.

Quant a la durada de l'escolaritat obligatòria a temps complet, la gran majoria de països la tenen establerta entre els 9 i 10 anys, la qual cosa suposa finalitzar aquest període sobre els 15-16 anys, just quan comença a molts països l'ensenyament secundari de segon cicle.

Pel que fa referència a la diversitat de tipologia de centres en aquest tram del sistema educatiu, l'habitual és que o bé en el primer cicle, o bé en el segon cicle, o bé en ambdós trams, convisquin dos o més tipus de centres que imparteixen l'ensenyament secundari de caire general (no professional). El cas espanyol, amb un sol tipus de centre en cada un dels trams, és equiparable només al cas francès.

2.3. Respecte a les categories de professors, formació inicial i accés al lloc de treball

El *background* acadèmic amb el qual el professorat s'incorpora al sistema educatiu, i també el procés que ha de seguir per accedir a una plaça de docent en les diferents categories existents, és molt important per saber després com aquests factors condicionaran les seves possibilitats de promoció dins el sistema educatiu.

Si observem els models de formació del professorat, actualment a Europa (EURYDICE, 1991(b)) es poden extreure les conclusions següents: en primer lloc, que el professorat de l'ensenyament secundari de segon cicle general es forma en centres diferents dels de pre-escolar i primària (en tot cas en els mateixos que en els de l'ensenyament secundari de primer cicle), i que sempre té rang universitari; en segon lloc, que la durada és d'entre 4 i 6 anys, i superior a la de nivells educatius inferiors; en tercer lloc, la formació no és diferenciada segons el tipus de centre on exercirà la docència, quan aquests existeixen dins un mateix nivell educatiu (a secundària de primer cicle, o a secundària de segon cicle), excepció feta del cas alemany; en quart lloc, hi ha una tendència en alguns països a establir un sol tipus de centre superior (amb rang universitari) per a la formació de tot tipus de professorat no universitari (França, Grècia); per acabar, cal destacar el cas d'algun país com França i Bèlgica on la formació del professorat de segon cicle de secundària li possibilita, igualment, exercir la docència en l'ensenyament superior no

universitari (per exemple, a les classes preparatòries de les grans escoles franceses).

Formació inicial del professorat: institucions on s'imparteix i durada d'acord amb el nivell d'ensenyament

	(1)	(2)	(3)
Alemanya	B+C	Univ. i no univ.	3-4
	D	Univ. i no univ.	4
Anglaterra	B+C+D	Univ. i no univ.	4
Bèlgica	A+B+C	No univ.	3
	D	Univ.	4
Dinamarca	A+B+C	No univ.	3-4
	D	Univ.	5-6
Espanya (LOGSE)	A+B	Univ.	3
	C+D	Univ.	5-6
França	A+B+C+D	Univ.	5
Grècia	A+B+C+D	Univ.	4
Holanda	A+B	No univ.	4
	C+D	Univ.	5
Irlanda	A+B	No univ.	3
	C+D	Univ.	4-5
Itàlia (1993/94)	A+B	Univ.	4
	C+D	Univ.	5-6
Luxemburg	A+B	No univ.	3
	C+D	Univ.	4
Portugal	A+B	No univ.	3-4
	C+D	Univ.	5-6

Notes explicatives:

(1) Nivell d'ensenyament on el professor vol exercir: A és pre-escolar; B és primària; C és secundària de 1r cicle; D és secundària de 2n cicle.

(2) Tipus d'institució on s'imparteix la formació inicial del professorat.

(3) Anys que dura la formació inicial del professorat.

Font: Elaboració pròpia. Informació extreta d'EURYDICE: *La formation initiale des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne*. CCE. Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse. Eurydice. Brussel·les. 1991

Molt lligat a la qüestió de la formació del professorat apareix el tema de quines categories de professors hi ha. D'acord amb el darrer estudi realitzat sobre aquesta qüestió publicat per J.L. Métais (1991, 22-24) el més corrent a Europa és que hi hagi 2 o 3 categories de professorat en tot el sistema educatiu no universitari. En força casos, hi ha una categoria específica per al professorat de segon cicle de

secundària, com Bèlgica, Dinamarca, alguns *Länder* alemanys, França (abans de la reforma on s'unifica el professorat de secundària), Itàlia i Holanda. No hi ha, però, més categories de professorat dins un mateix nivell d'ensenyament (dins el primer cicle de secundària, o dins el segon cicle). En tot cas, les diferències s'estableixen més aviat mitjançant barems econòmics dins una mateixa categoria, o quan s'ocupen càrrecs de gestió o de suport pedagògic dins el centre escolar (conseller pedagògic, orientador...).

Per acabar, l'estudi del sistema d'accés al lloc de treball mostra algunes tendències comunes al conjunt dels països europeus: l'òrgan que contracta el professor és qui té les màximes competències en el nivell educatiu al qual es faci referència (el Ministeri a Itàlia, els *Länder* a Alemanya, les comunitats a Bèlgica, o els municipis a Dinamarca, per exemple); hi ha uns criteris mínims generalitzats als països per poder ser professor: tenir una bona conducta, presentar un certificat mèdic, posseir la titulació adequada i la preparació professional demanada, i conèixer la llengua d'instrucció a l'escola; a tots el països hi ha un període de prova abans de nomenar definitivament el professor en el seu lloc de treball (pot variar d'1 a 2 anys aproximadament) (E.G. Archer i B.T. Peck, 1991, 15-16). Cal dir, però, que, dins la Comunitat Europea, coexisteixen dos grans models pel que fa al sistema d'accés al lloc de treball: el primer que dóna màxima responsabilitat als municipis, o fins i tot (tal com indiquen les darreres reformes anglesa i danesa) als centres escolars (director o consell escolar); el segon, més propi de països més centralitzats (en el país, o en la regió), el ministeri (o ministeris) té la competència d'establir el procés per captar el professorat i assignar-li el lloc de treball, sovint per sistema de concurs (Alemanya, França, Itàlia, Portugal, per exemple).

2.4. Respecte a l'estatus laboral del professorat

Les condicions laborals en què un professor desenvolupa la seva tasca docent limita, per bé o per mal, les seves aspiracions de promocionar-se dins el sistema educatiu. L'estatus de funcionari o no, les diferències salarials i de dedicació docent segons la categoria són, per exemple, alguns dels aspectes laborals que poden incentivar el professor a millorar professionalment.

No tots els països confereixen l'estatus de funcionari als docents del sector públic (com és el cas de Bèlgica, Holanda, Irlanda i el Regne Unit). Quan existeixen categories diferents, aquestes es concedeixen segons la titulació que té el professor i del sistema d'accés establert.

Categories de professorat per nivells d'ensenyament

Alemanya:	varien per tipus d'escola
Anglaterra:	1 sola categoria
Bèlgica:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Dinamarca:	2 categories (primària + secundària 1r; secundària 2n)
Espanya:	2 categories (primària; secundària); segons la Logse
França:	2 categories (primària; secundària); segons la reforma de 1989
Grècia:	2 categories (primària; secundària)
Holanda:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Irlanda:	2 categories (primària; secundària)
Itàlia:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Luxemburg:	2 categories (primària; secundària)
Portugal:	2 categories (primària; secundària)

Nota: únicament es tenen en compte les dades referides a la primària i a la secundària no professional.

Font: Elaboració pròpia. Informació tret de LE MÉTAIS, J.: *Teacher mobility in the European Community: recruitment and management issues*. CCE. Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse. Eurydice. Brussel·les. 1991. 22-24 pàg.

Les diferències salarials que té el professorat dels sistemes educatius analitzats es fonamenten, especialment, en:

a) La categoria del professor (cal recordar que és assignada per nivell educatiu, sobretot entre primària i secundària).

b) L'exercici de càrrecs directius.

c) Els barems establerts dins de cada categoria: bé siguin assignats de manera automàtica («els triennis» al nostre país), bé siguin assignats d'acord amb l'avaluació que l'Administració faci al professor (informes del director escolar, de l'inspector...).

d) D'altres tasques considerades «extres» o no segons el país (per exemple les reunions per ser membre del consell escolar d'un centre) (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1988, cap. 7).

També cal assenyalar que la dedicació, comptabilitzada en minuts de docència a la setmana varia als països segons el nivell educatiu on imparteixi la docència el professor (menys hores a nivell educatiu

més alt), l'exercici de càrrecs directius i, en un nombre significatiu de països, segons l'edat del professor (per exemple a Dinamarca, Alemanya i Portugal). Cal destacar que en algun cas, com Dinamarca, el professorat amb més experiència té assignada la funció de donar suport i ajuda als estudiants en pràctiques dels centres de formació del professorat (COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPÉENNES, 1988, cap. 6).

2.5. Respecte a les possibilitats de promoció del professorat

Exposats els trets més significatius dels sistemes educatius europeus relacionats amb la promoció del professorat passem seguidament a analitzar les possibilitats de promoció que tenen els docents en aquests altres països. Per fer-ho, i sense ànim de ser excessivament reduccionista en l'exposició, entenc que hi ha quatre àmbits de promoció, vista l'experiència europea:

a) La promoció internivell: s'observa que es fa certament difícil per dues raons: en primer lloc, perquè la titulació que es demana sovint requereix una durada dels estudis inicials diferent, la qual cosa obliga a realitzar uns estudis complementaris; i en segon lloc, perquè, donat l'anterior supòsit, la formació inicial del professorat de primària i secundària (per exemple) continua fent-se a institucions diferents, dificultant-se així aquesta formació complementària. Entenc, no obstant això, que les iniciatives com la de França en l'actualitat (amb els IUFM) o la d'Itàlia en un futur proper, facilitaran aquest tipus de promoció, en impartir-se la formació inicial del professorat en un sol tipus de centre.

b) La promoció intranivell: es produeix als països europeus a partir de l'establiment d'uns barems que el docent pot anar aconseguint més o menys ràpidament segons l'avaluació que se li fa. No obstant això, el més freqüent és que es vagin aconseguint automàticament a mesura que van passant els anys. També es dona el cas de complements salarials per a tasques de coordinació pedagògica que es poden considerar de promoció professional. Em refereixo, en concret, al que es podria anomenar càrrecs intermedis, com a coordinador de matèries, de departaments, o d'un cycle escolar, que són escollits i nomenats directament pel director del centre (EURYDICE, 1991(c), 100). S'observa, igualment, una tendència especialment acusada en els països descentralitzats a dotar els centres escolars d'una autonomia financera més gran per poder discriminar econòmicament el seu professorat, segons la seva dedicació i avaluació dels resultats obtinguts. Cal tenir en compte, però, que això és difícil d'aconseguir en aquells països centralitzats i que a més tinguin un important cos de funcionaris entre el professorat.

c) La promoció a càrrecs de suport pedagògic: en els països on hi ha reconeguda la figura del conseller pedagògic, orientador, psico-pedagog... l'accés en aquest càrrec des de la carrera docent és difícil perquè la formació inicial rebuda és força diferent, tant pels centres superiors on s'imparteix com pels continguts adquirits.

d) La promoció a càrrecs de gestió: aquest és un dels sistemes de promoció més emprats. Així, per exemple, per accedir al càrrec de director escolar, normalment, es requereix la superació d'una prova, tenir un mínim d'anys d'exercici en la professió docent, l'experiència laboral prèvia i, sovint, haver exercit abans de sots-director, ja que aquest càrrec s'entén sovint com un esglaó abans d'arribar al càrrec de director (EURYDICE, 1990(c), 98).

3. Aprenentatges per a Catalunya i Espanya

El que diré seguidament es fonamenta en el que s'ha exposat amb anterioritat, i també en la meua visió personal sobre l'educació a Catalunya i a Espanya. Se seguiran els aspectes apuntats en l'apartat anterior des de la perspectiva de la promoció professional.

El model d'administració educativa del nostre país es pot identificar com «en procés de descentralització», sense poder-nos equiparar a les competències regionals que tenen els *Länder* alemanys, ni a les competències municipals dels anglesos o danesos. En tot cas, el que em sembla important és augmentar el marge d'autonomia de l'escola que, en el cas espanyol i català, continua estant constrenyida per les «competències exclusives» de l'Estat i de les comunitats autònomes. Cal, però, ser conscient que demanar aquest grau més gran d'autonomia curricular i financera als centres vol dir, al mateix temps, tenir directors escolars professionalitzats i amb competències per poder fer una escola amb un perfil propi. Això vol dir, també, tenir capacitat de contractació i acomiadament del professorat i poder establir sistemes de promoció (dins uns límits establerts per tots els centres). En definitiva, una autonomia més gran dels centres suposa no tant la consolidació de categories docents sinó la possibilitat d'una incentivació més adaptada a l'entorn del centre escolar (els seus projectes de recerca i innovació, les prioritats de formació permanent, per exemple).

La inspecció educativa hauria de tenir, dins aquest model d'administració escolar, una major funció assessora i d'avaluació del

centre escolar (no del professorat, que recauria sobre el director), sense oblidar la de control del compliment de la normativa legal educativa. Per tant, hauria d'incidir mínimament sobre els aspectes de promoció del professorat.

L'actual model d'estructura de secundària pressuposa implícitament que el professorat de secundària ha de tenir una gran preparació pedagògica, perquè haurà d'adaptar la seva metodologia als ritmes d'aprenentatge d'alumnes que fins ara abandonaven el sistema escolar als 14 anys o s'incorporaven «amb sensació de fracàs» a l'ensenyament professional. La banda d'edat dels 14 als 16 anys serà problemàtica, i donada la mancança de més tipus de centres a l'ensenyament secundari de primer cicle, el batxillerat (que ja és postobligatori) es pot convertir en el «refugi» dels professors que volen promocionar-se. Cal afegir que aquest fet es veu agreujat, a més a més, per no haver establert el primer cicle de secundària fins als 15 anys (mantenint l'obligatorietat fins als 16 anys, o disposant d'un sistema a temps parcial entre els 15 i 18 anys a l'estil alemany o belga). Serà necessari, en conseqüència, impulsar programes de formació permanent entre el professorat de secundària, a fi d'evitar que una raonable promoció es converteixi en una «fugida de nivell educatiu».

Les categories de professors que estableix la LOGSE estan força en consonància amb la realitat europea. Tant sols caldria preguntar-se si no s'hauria d'establir una categoria específica per a l'ensenyament secundari de segon cicle («batxillerat») a l'estil d'alguns països europeus. D'altra banda, quant a la possibilitat que el professorat d'aquest nivell educatiu pugui promoure impartint docència a l'ensenyament superior, la LOGSE va més enllà del que es permet a altres països (com França i Bèlgica), perquè es diu que es facilitarà la incorporació a la universitat de tots els cossos docents, mentre que en aquests països això és reservat als professors de segon cicle de secundària, i només per a l'ensenyament superior no universitari (del qual el nostre país té un important dèficit).

La formació inicial del professorat també afecta molt la promoció del docent. El que sembla a totes llums evident és que impartir la formació inicial de tot el professorat en un mateix tipus de centre, amb els mateixos requisits d'entrada (a poder ser un títol universitari), la mateixa durada (encara que òbviament sense els mateixos continguts formatius), facilita molt més la promoció del professorat entre nivells educatius amb complements formatius posteriors. En aquest sentit, cal seguir l'experiència francesa dels IUFM amb atenció per veure els resultats que dona i els problemes que comporta.

La condició de funcionari també té a veure amb la promoció del professorat, especialment si va associada a la idea que és una feina

per a tota la vida i «amb uns complements salarials segons els anys que fa que ho és» (a banda que es faci una bona docència i hi hagi inquietud per millorar-la). Considero nefast, per a la qualitat de l'ensenyament, que es mantingui encara aquesta idea del funcionari i, per tant, és necessari establir incentius al professorat d'acord amb la seva dedicació al centre escolar i a la seva preocupació per la qualitat i innovació de la docència. Per exemple, l'actual manca de reconeixement i facilitats de l'administració educativa catalana al professorat que vol millorar la seva titulació acadèmica passant de diplomat a llicenciat, o de llicenciat a doctor, és un exemple de la manca de preocupació per la promoció del professorat.

En definitiva, si es vol una autèntica promoció del professorat en el nostre país cal anar desterrant algunes idees que han calat a fons en el cos de professors (i que alguns països europeus ja fa alguns anys que han abandonat). A tall de síntesi apuntaria les següents:

- Qualsevol sistema que permeti la promoció econòmica (amb el corresponent augment de responsabilitats per part del professorat) és dolent ja que «jerarquitzza el sistema educatiu».

- Un bon docent és un bon director escolar.

- La categoria docent garanteix, a més de la qualitat de la docència que s'imparteix, la preparació per exercir càrrecs intermedis (això només seria cert si per accedir-hi se li avalués també la seva preparació per aquest tipus de càrrecs).

- El professor que exerceix en els nivells educatius superiors necessita menys preparació pedagògica que el de nivells inferiors.

- El professor que té menys hores de docència té menys dedicació al centre escolar.

- El centre escolar no és avaluable, i a més és injust procurar el seu control més enllà de l'autocontrol que puguin exercir els mateixos professors.

Entenc que les reflexions fetes, tant des del punt de vista personal com des de la perspectiva europea, poden servir per donar idees per a la millora dels sistemes de promoció del professorat de secundària actualment vigents a Catalunya, amb la convicció que és un tema cabdal per a la millora qualitativa de l'educació.

Bibliografia

- ARCHER, E.G.; PECK, B.T. (1991) *The teaching profession in Europe*. Jordanhill College of Education. Glasgow. 368 pàg.
- BROADFOOT, P.; OSBORN, M.(1991) «French lessons: comparative perspectives on what it means to be a teacher». *Oxford Studies in Comparative Education*. Triangle Books. Vol. 1. Oxford. 69-88 pàg.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1988) *Les conditions de l'emploi des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne*. CCE. Brussel·les. 141 pàg. + Annexos
- EURYDICE (1992) «Aperçu des principaux développements en matière d'éducation dans les états membres de la Communauté Européenne Juin à Decembre 1991. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 8 pàg.
- EURYDICE (1991a) «Dispositions relatives a la scolarité obligatoire dans les états membres de la Communauté Européenne. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 33 pàg.
- EURYDICE (1991b) «La formation initiale des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 54 pàg.
- EURYDICE (1991c) *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 États membres de la Communauté Européenne*. CCE. *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Brussel·les. 173 pàg.
- EURYDICE; CEDEFOP (1991) *Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community*. CCE, EU-RYDICE, CEDEFOP. Brussel·les. 200 pàg.
- LE MÉTAIS, J. (1991) «Teacher mobility in the European Community: recruitment and management issues. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 24 pàg.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION. Núm. 192. Abril 1992. 18-40 pàg.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ed. Paidós / MEC Barcelona / Madrid. 185 pàg.
- OCDE (1990) *L'enseignant aujourd'hui*. OCDE. Paris. 133 pàg.

Abstracts

La cuestión que nos ocupa se plantea en nuestro país como una cuestión puramente corporativa de los diferentes colectivos implicados. Así, por ejemplo, cuando los sindicatos son acusados de preocuparse sólo de sus intereses en cuanto reclaman mejoras salariales; o los que defienden un sistema explícito de carrera docente, que son tildados de defender la jerarquización de la enseñanza. No obstante, ambas cuestiones guardan una gran relación con la calidad de la enseñanza, tal y como muestran diferentes estudios internacionales al respecto. Abordar este asunto en Europa nos permite romper con la visión del fenómeno desde una perspectiva localista.

Palabras clave:
Educación comparada - Educación internacional - Promoción del profesorado - Europa.
(Extraído de Tesauro de la Educación UNESCO: OIE. 1991).

Le thème qui nous occupe se pose dans notre pays comme une question purement catégorielle: les syndicats sont ainsi accusés de ne se préoccuper que de leurs intérêts lorsqu'ils réclament des améliorations de salaire; ou encore, les tenants du concept de carrière sont aussitôt taxés de défenseurs de la hiérarchisation de l'enseignement. Ces deux thèmes sont cependant très liés à la qualité de l'enseignement, comme le montrent les différentes études réalisées sur le sujet. Aborder cette question à l'échelle de l'Europe nous permet de rompre avec cette vision purement locale du phénomène.

Mots clés:
Enseignement comparé - Enseignement international - Promotion du corps enseignant - Europe. (Extrait du Thésaurus de l'éducation UNESCO : OIE. 1991).

The question we are dealing with is posed in our country as a purely corporative matter of the different groups involved. This is the case when the trade unions are accused of only being concerned with their interests insofar as they demand higher salaries; or with those who defend an explicit system of teaching career, who are condemned for defending hierarchies in teaching. Nevertheless, both subjects are closely related to the quality of teaching, as demonstrated by different international studies. Tackling this question in Europe allows us to break away from an examination of the phenomenon from a purely local point of view.

Key words:
Comparative education - International education - Teacher promotion - Europe. (Taken from the UNESCO Thesaurus of Education: OIE. 1991).