

TE, 39

Temps
d'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 2010

Núm. 39

La formació permanent del professorat als països
europeus



UNIVERSITAT DE BARCELONA



ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA: LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT ALS PAÏSOS EUROPEUS

MONOGRAPH: CONTINUING TRAINING FOR TEACHERS IN EUROPEAN COUNTRIES

Presentació, 7

Presentation

M. Teresa Colén

El desenvolupament professional permanent del professorat a Anglaterra, 11

Continuing professional development for teachers in England

Brenda Gay

Les relacions entre el prescriptor i l'operador. La formació professional del professorat a França, 27

Relations between the training prescriber and the provider. Professional training for teachers in France

Jacques Ginestié

La formació permanent del professorat a Itàlia, 53

Continuing training for teachers in Italy

Silvia Rosato

La formació permanent del professorat a Suïssa. Entre les reformes del sistema i la professionalització de l'ofici, 71

Continuing training for teachers in Switzerland. Between reforming the system and professionalising teaching

Monica Gather Thurler

La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals, 89

Continuing training for teachers in Catalonia. An overview of the approach to training trainers in institutional plans

M. Teresa Colén Riauk, Iñaki Echebarría Aranzábal

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Aprenentatge de resolució de conflictes de gènere a l'escola: una experiència d'educació moral, 107

Learning gender conflict resolution in school: an experiment in moral education

Valéria Arantes, Ulisses Araújo

Investigar per desvelar els models de gènere en l'adolescència, 125

Research to identify gender models in adolescence

Isabel Carrillo, Pilar Prat, Rosa Guitart, Esther Fatsini

Diferències de gènere i edat en la tipologia d'estressors laborals docents, 139

Gender and age differences in the typology of stress factors affecting teachers

Marian Baqués Trenchs, Joan Riart Vendrell, Carles Virgili Tejedor

L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa 'Mou-te i aprèn', 149

English language acquisition through physical education: the 'Mou-te i aprèn' programme

Josep Coral i Mateu

Aprentatge del traçat gràfic de l'escriptura, 171

Learning the graphic form of writing

Sònia Blasco Romeo

Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats, 187

Guaranteeing success in the initial training of physical education teachers: tutored learning projects

José Juan Barba Martín, Víctor M. López Pastor, Juan Carlos Manrique Arribas, Juan Manuel Gea Fernández, Roberto Monjas Aguado

Accreditació i formació del professorat novell universitari: pros i contres, 207

Accreditation and training for new university teachers: pros and contras

Vicenç Benedito, Trinidad Mentado

REFLEXIONS I ASSAIGS / *REFLECTIONS & ESSAYS*

El concepte de naturalesa i d'estat de naturalesa en Rousseau, 223

The concept of nature and the state of nature in Rousseau

José María Quintana Cabanas

Norbert Elias i les paradoxes educatives actuals, 235

Norbert Elias and current educational paradoxes

Jordi Collet i Sabé

Simone Weil i l'ensenyament de la història, 255

Simone Weil and the teaching of history

Josep Otón

L'educació sentimental d'una joventut perduda: fragments de vida bohèmia del París finisecular i la Gran Guerra, 269

The emotional education of a lost youth: fragments of bohemian life in fin-de-siècle Paris and the Great War

Jordi Solé Blanch

NOTES DE LECTURA / *READING NOTES*

El desenvolupament professional permanent del professorat a Anglaterra

Brenda Gay*

Resum

Aquest article explica la formació docent a Anglaterra, a partir d'una breu descripció del sistema educatiu i un repàs històric a la formació inicial del professorat. Tot seguit, s'examinen una sèrie de qüestions relatives al desenvolupament professional permanent del docent. Es fa especial incidència en algunes de les dicotomies del sistema: en primer lloc, s'assenyala que sovint existeix un conflicte entre el desenvolupament professional docent considerat des del punt de vista de l'individu i el que contempla el pla de desenvolupament de l'escola; en segon lloc, es passa revista a la varietat de proveïdors de serveis de formació i tipus de finançament i, finalment, a partir de les evidències aportades pels estudis de recerca més recents, s'examina l'eficàcia de diferents tipus de desenvolupament professional docent. Un dels aspectes que es destaca en aquest article és el pas d'una formació basada en l'adquisició de coneixements específics de la matèria d'especialitat, vers una formació que busca un desenvolupament de competències docents.

Paraules clau

desenvolupament professional docent, formació inicial, formació permanent, model de formació anglès, formació individual, formació de centre

Recepció de l'original: 23 de setembre de 2009

Acceptació de l'article: 10 de juliol de 2010

Introducció¹

El desenvolupament professional permanent (DPP) del professorat ha estat considerat a Anglaterra com un factor important per ajudar els docents a evolucionar des d'un punt de vista personal i professional, una evolució que pot comportar una millora de la qualitat de la docència i l'aprenentatge. Ja el 1972, l'Informe James recomanava que cada set anys calia concedir a tots els docents un any sabàtic remunerat, però les limitacions econòmiques van impedir que aquesta mesura fos implementada, excepte en un nombre reduït de casos. Tanmateix, durant els darrers trenta anys s'ha desenvolupat tota una gamma de modalitats del que abans es coneixia com a formació en servei (*In-service training*, INSET) i ara s'anomena desenvolupament professional permanent. Leaton Gray (2005) fa una distinció molt útil entre INSET i DPP:

El DPP expressa la idea que els individus aspiren a una millora contínua de les seves destreses professionals i del seu coneixement, més enllà de la formació bàsica requerida inicialment per dur a terme la seva feina. En la docència, aquest desenvolupament s'anomenava «formació en servei» (o INSET), amb la qual cosa es posava l'èmfasi en la prestació més que no pas en el resultat. És plausible que el canvi en la terminologia signifiqui un desplaçament de l'èmfasi des del proveïdor i/o contractador cap a l'individu. Amb altres paraules, l'individu ara és el responsable del desenvolupament de la seva carrera, sota el paraigua de l'escola o escoles on treballa el mestre. (Leaton Gray, 2005, p.6)

(*) Directora de l'Assessoria Gay, de Londres, es dedica a la formació dels docents i recerca en el camp educatiu. Professora del Departament d'Educació i estudis professionals del King College de Londres. Coordinadora del programa de Màster PGCE i experta en inducció a la docència del professorat de clàssiques.

(1) Article traduït del text original en llengua anglesa per Marc Jiménez.

Aquest article examinarà una sèrie de qüestions relatives al DPP. En primer lloc, es demostrarà que sovint existeix un conflicte entre el DPP considerat des del punt de vista de l'individu i el DPP que contempla el pla de desenvolupament de l'escola. En segon lloc, es passarà revista a la varietat de proveïdors de serveis de formació i tipus de finançament. En tercer lloc, a partir de les evidències aportades pels estudis de recerca més recents, s'examinarà l'eficàcia de diferents tipus de DPP. Però, abans que res, fixarem el context mitjançant una breu descripció del sistema educatiu britànic i de la formació inicial del professorat (*Initial Teacher Education, ITE*).

El sistema educatiu

Context

El sistema educatiu britànic és complex, en bona mesura degut al fet que durant un llarg període de temps ha sorgit i segueix desenvolupant-se una gran diversitat d'escoles tant en el sector privat (*independent*), que acull entorn del 6,6% dels alumnes de secundària, com en el sector públic.

L'organització del sistema escolar

L'educació és obligatòria dels 5 als 16 anys. El sector públic cobreix l'educació infantil de tots els nens i nenes de 4 anys. Per als nens i nenes d'entre 2 i 4 anys les autoritats locals poden oferir guarderies de dia, tot i que normalment els pares han de pagar una quota escolar. Per als infants d'aquestes edats, les escoles privades reserven la secció de prepreparatòria². En el sector públic, la pauta normal de l'educació obligatòria és la següent:

- Escola primària, dels 5 als 11 anys (subdividida en *infant school*, entre 5 i 7 anys, i *junior school*, entre 7 i 11 anys).
- El canvi a l'escola secundària es produeix als 11 anys.
- Als 16 anys, els alumnes poden rebre l'educació secundària en els anomenats *sixth form colleges* o *tertiary colleges*.

La Llei d'Educació de 1988 designa 5 etapes clau (*key stages*): el *key stage* 1, per als alumnes de 5 a 7 anys; el *key stage* 2, per als alumnes de 7 a 11 anys; el *key stage* 3, per als alumnes d'11 a 14 anys; el *key stage* 4, per als alumnes de 14 a 16 anys; el *key stage* 5, és l'educació no obligatòria.

Diversitat d'escoles en el sector públic

Dintre del sector públic, sobretot en l'educació secundària, actualment existeix una gran diversitat d'escoles, com a conseqüència de la legislació del govern durant els darrers vint anys. La Llei d'Educació de 1944 fixava un sistema tripartit d'educació secundària, format per la *grammar school*, la *secondary modern school* i la *technical high school*. L'accés a un o altre tipus d'escola depenia dels resultats obtinguts en l'examen als 11 anys. Però les crítiques creixents contra el procés de selecció conduïren a la reorganització de l'educació secundària, i des de finals de la dècada de 1950

(2) En el sector independent o privat, l'itinerari és el següent: educació prepreparatòria (3-6 anys, equivalent a l'educació preescolar del sector públic), educació preparatòria (7-11 anys, equivalent a l'educació primària de la pública), i educació secundària (12-17). (N. del T.)

van instaurar-se les *comprehensive secondary schools*. La competència sobre les escoles tornava a ser de les autoritats locals en matèria d'educació, i com que el govern d'aleshores no les obligava a introduir plans d'una educació comprensiva, un seguit d'autoritats locals han conservat l'opció selectiva de les *grammar schools*, l'accés a les quals encara es regeix per l'examen realitzat als 11 anys.

City Technology Colleges

Un important canvi de les polítiques a la dècada de 1980 va comportar l'establiment d'associacions públicoprivades per tal de pagar i gestionar serveis públics. El 1987 es va crear el *City Technology Colleges Trust* com una associació publicoprivada que patrocinava la creació dels anomenats *City Technology Colleges*. Darrera d'aquest procés hi havia l'objectiu de crear més diversitat en l'educació secundària, formar una mà d'obra amb una millor preparació tecnològica i establir connexions amb la indústria local. Els *City Technology Colleges* estaven pensats per oferir als alumnes d'àrees urbanes l'oportunitat de dur a terme una formació orientada al món professional i centrada en una especialització concreta. Els patrocinadors del sector privat pagaven una cinquena part dels costos inicials i subsegüents. La idea subjacent era que la implicació del sector empresarial podria fer allò que el sistema educatiu no era capaç: elevar els nivells de l'educació.

Specialist Schools

En la mateixa línia del *City Technology Colleges Trust*, el 1994 es va fundar el *Specialist Schools Trust*. Mentre que els *City Technology Colleges* intentaven elevar els nivells a les àrees urbanes, les *Specialist Schools* naixien amb la vocació de servir a totes les parts del país. Les escoles que ja existien podien sol·licitar l'estatus d'especialista en una de les quatre àrees curriculars: tecnologia, arts, esports o idiomes. Per bé que havien d'impartir tot el currículum nacional, havien de dedicar una atenció especial a l'àrea d'especialització escollida. La intenció de les *Specialist Schools* era esdevenir bucs insígnia a escala local, escoles capdavanteres que obtindrien més ajuts econòmics, tindrien un caràcter distintiu i garantirien millors resultats en els exàmens. Així, doncs, s'esperava que esdevinguessin centres d'excel·lència de la seva especialitat i que oferissin desenvolupament professional permanent de la seva àrea d'especialització, no només al professorat del seu mateix centre sinó també a la plantilla d'altres escoles de la mateixa zona geogràfica. Tenien la capacitat de seleccionar fins al 10% dels alumnes segons el seu grau d'aptitud en l'especialització.

City Academies

El 2000 va anunciar-se la política de la *City Academy* com «un enfocament radicalment nou per promoure una major diversitat i trencar la dinàmica de les escoles que feien fallida a les ciutats». El pla era involucrar patrocinadors del sector privat, com ara empreses, individus, esglésies i d'altres grups religiosos o institucions benèfiques, als quals es demanava contribuir amb dos milions de lliures per als costos d'arrendada, a banda de comptar amb la subvenció de 25 milions de lliures concedida pel *Department for Education and Employment* (DfEE). Les *City Academies* havien d'ubicar-se en les zones menys afavorides, bé per reemplaçar una o més escoles existents que havien fet fallida, o bé per establir-se allà on hi havia necessitat de places escolars addicionals. Les *Academies* tenen la capacitat de seleccionar els seus alumnes. En un primer moment van fundar-se 17 *Academies*, i el 2005 ja hi havia propostes per augmentar-ne el nombre fins a 200.

Escoles de formació (Training Schools)

El 1998, el govern va proposar una xarxa «d'escoles de formació d'alta qualitat per desenvolupar i difondre una bona pràctica en la formació inicial del professorat i en els tutors de formació, així com per realitzar recerca³». Per tal d'esdevenir una *training school*, les escoles han de tenir l'estatus de *specialist school*: actualment hi ha 244 *training schools* en tot el país. Aquestes escoles de magisteri són responsables tant de la formació inicial del professorat com del desenvolupament professional permanent, i estan pensades per dur a terme activitats de DPP no només per a la seva pròpia plantilla sinó per a docents d'altres escoles locals.

Les *training schools* duen a terme una gran tasca en tot el ventall d'activitats de formació del professorat, especialment en la formació inicial i la formació permanent de tota la força docent. Són ambiciosos, imaginatius i influents en aquestes àrees. Treballen en col·laboració amb altres per al profit de professors i alumnes de fora de la seva circumscripció. El govern té l'esperança que, amb el pas del temps, les *training schools* estaran acreditades en totes les parts d'Anglaterra.

Les competències educatives del govern central i les de l'autoritat local

La competència i la responsabilitat del sistema educatiu a Anglaterra són compartides entre les autoritats locals en matèria d'educació (*Local Education Authorities*, LEA) i el govern central. La competència en política educativa està en mans del govern central. El Departament d'Educació i Destreses (*Department for Education and Skills*, DfES)⁴ és el departament del govern amb competències generals en matèria d'educació. Les autoritats locals en matèria d'educació (LEA) són autoritats regionals responsables de garantir el servei educatiu en el seu àmbit territorial.

Una fita important en la gestió i control de les escoles va ser la Llei d'Educació de 1988, que culminava una dècada de discussions i preocupacions sobre els nivells educatius a les escoles i la incapacitat de les escoles de donar resposta als pares, a les comunitats locals i als contractadors. La llei representava un viratge decisiu en virtut del qual el govern guanyava un major control central sobre l'educació i, alhora, es debilitava el poder de les autoritats locals perquè retornava moltes de les seves competències a les mateixes escoles, inclosa la competència de la mateixa gestió econòmica. Entre les estipulacions de la llei es trobava l'establiment d'un currículum nacional; la introducció de *National Curriculum Tests* en les assignatures fonamentals de matemàtica i anglès a l'escola primària, i de matemàtica, anglès i ciència a l'escola secundària (les proves del currículum nacional són uns exàmens que s'han de realitzar a la fi o prop de la fi de cada *key stage*); i la introducció d'una classificació de les escoles que feia públics els resultats obtinguts per cada escola en els *National Curriculum Tests* i en els següents exàmens públics: el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), que se sol realitzar a la fi de l'últim any de l'educació obligatòria (16+), i el *General Certificate of Education Advanced Levels* (A-levels), realitzat durant els 2 anys posteriors a l'educació obligatòria. Els exàmens GCSE i A-level els administren uns consells d'examen responsables de fixar i corregir els exàmens i d'organitzar cursos de formació del professorat específics per a cada assignatura.

(3) Consulteu: <http://www.education.gov.uk/popularquestions/schools/typesofschoools/trainingschools/a005596/what-is-a-training-school> [accés: 13.03.2010].

(4) Des de febrer de 2010, *Department of Education*.

La formació del professorat

A Anglaterra, la professió docent sempre ha tingut un estatus més aviat ambigu. Històricament, aquest fet s'ha expressat en la diferència en estatus i en currículum entre les *public schools*⁵ i les *grammar schools*, d'una banda, i les *elementary schools*, de l'altra. Els docents de les *elementary schools*, moltes vegades de no més de 14 anys d'edat, eren formats en l'ofici com a «monitors» o bé en els *colleges of education*, unes institucions establertes a mitjan segle XIX i que oferien cursos d'un any. Per contra, els docents de les *public schools* o de les *grammar schools* eren llicenciats universitaris sense formació com a docents.

Aquest sistema va mantenir la seva diferenciació interna després de la Llei d'Educació de 1944. Als docents de les *modern schools* de primària i de secundària no se'ls exigia tenir un títol, sinó seguir un curs de formació del professorat en un *college of education*, el qual inicialment durava 2 anys i que a partir de 1962 va ser allargat fins a 3 anys. Els professors de les *independent schools* i les *grammar schools* acostumaven a ser llicenciats universitaris, alguns dels quals havien realitzat un postgrau d'aptitud pedagògica a un *University Department of Education*, tot i que no va ser fins a 1974 que va exigir-se que tots els docents del sector públic havien de tenir una qualificació professional. Aquesta disparitat en la qualificació es traduïa també en les diferències salarials entre els docents graduats i els no graduats.

La docència com una professió de gent graduada

A mitjans de la dècada de 1970 va ser obligatori que tots els docents del sector públic, tant de primària com de secundària, fossin graduats universitaris. A partir d'ara eren essencials tant el coneixement de l'assignatura a impartir com la formació i qualificació professional. Els estudiants podien obtenir la qualificació de docents bé llicenciant-se d'alguna carrera i realitzant un curs de formació professional conduent al *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE), bé amb una de les noves llicenciatures en educació que s'obtenien amb els cursos conduents al títol del *Bachelor of Education* (B.Ed.). Els *Colleges of Education* van aplegar-se per formar *Institutes of Higher Education*, molts dels quals s'han diversificat i ofereixen tota una gamma d'altres llicenciatures o bé s'han integrat dins d'universitats locals. Per referir-nos a aquests instituts i facultats universitàries d'educació farem servir el terme d'Institucions d'Educació Superior (IES).

Aquesta millora en les qualificacions dels docents va ser benvinguda com un signe de l'elevat estatus professional dels docents. El contingut de les carreres de formació inicial del professorat el determinaven les IES: la majoria del temps de la carrera tenia lloc en la institució de formació; les pràctiques a escoles ocupaven al voltant d'un terç del total del temps. Les escoles tenien poca participació en l'avaluació dels alumnes de pràctiques. Tant els estudis de B.Ed. com el *Post Graduate Certificate* estaven dissenyats per garantir una comprensió àmplia de les qüestions teòriques subjacents a la docència i l'aprenentatge, com també de qüestions pràctiques sobre pedagogia, gestió de classe i avaluació.

(5) Cal fer observar que amb el nom de *public school* es coneixen les escoles d'iniciativa privada.

Teacher Training Agency

A la dècada de 1980, la malfeança del govern envers l'educació superior va portar a l'exigència d'incrementar les competències centrals sobre la formació inicial del professorat (ITT, per les sigles en anglès)⁶. En la mateixa línia de centralització, el 1993 va crear-se la *Teacher Training Agency* (TTA), rebatejada el 2006 com a *Training and Development Agency for Schools* (TDA), amb la missió de supervisar la contractació del professorat, tot destinant una sèrie d'estudiants com a docents d'ITT; establint un conjunt de criteris sobre el contingut i l'estructura de les carreres, i millorant la qualitat dels estudis d'ITT i acreditant els docents d'ITT. A partir de 1992, la formació del professorat va passar a ser competència conjunta de les escoles i de les IES: dues tercers parts de la formació (24 setmanes) tenien lloc a l'escola i una tercera part (12 setmanes) a l'IES. També existeix la possibilitat d'obtenir l'estatus de professor titulat sense el PGCE, a través del *Graduate Teacher Programme*, un programa de formació on els candidats són contractats en un centre escolar en qualitat de professors no titulats.

Tot i que sense prescriure el contingut dels cursos de les IES, la TTA va exercir una gran influència mitjançant l'establiment d'un conjunt d'estàndards o competències que tots els docents havien de satisfer per tal d'obtenir l'estatus de professors titulats (*qualified teacher status*, QTS). Els estàndards es dividien en coneixement de l'assignatura i la seva aplicació; gestió de la classe; avaluació i registre del progrés dels alumnes, i desenvolupament professional permanent. Així, en la formació del professorat, l'èmfasi ja no es posava en la comprensió de la teoria i la pràctica de l'educació, que posteriorment determinaria la pràctica de classe, sinó en un model basat en les competències i centrat en les destreses pràctiques de la classe. El caràcter prescriptiu dels estàndards i dels requisits exigits als docents significava que el control sobre el contingut i l'estructura de la formació inicial del professorat es traslladava dels IES a la TTA. Els estàndards s'han revisat dues vegades, i encara han estat objecte d'una altra revisió el 2007. D'aquesta manera, ha quedat establert un conjunt d'estàndards per a l'estatus de professor titulat, per als *induction year teachers* (docents en any d'iniciació), els *classroom teachers*, els *advanced skilled teachers* i els *excellent teachers*. Aquesta mesura és un altre intent de garantir un desenvolupament professional permanent. Tanmateix, hi ha molta preocupació en el sentit que, malgrat la retòrica sobre la professionalitat dels docents, els nous estàndards reflecteixen un model tecnocràtic.

(6) És significatiu que en aquest moment s'usava el terme d'«instrucció» (*training*) més que no pas el d'«educació o formació» (*education*), tot i que posteriorment, el 2000, ja es parlava de «*top teacher education*».