

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

Monica Gather Thurler*

Resum

L'article descriu en tres parts, de manera crítica, el sistema de formació docent suís. En la primera part es presenta de forma sintètica la realitat institucional de Suïssa en matèria de formació del professorat. Aquesta realitat és el resultat d'una reforma, iniciada en la dècada de 1990 i que ha conduït, en la majoria dels cantons, a la creació de les universitats de formació del professorat. En la segona part s'argumenta com els problemes a què s'enfronten actualment els sistemes escolars només es podran resoldre si la formació permanent s'inscriu dins una concepció global que (a) consideri com un objectiu primordial el desenvolupament durador de competències professionals individuals i col·lectives; (b) es concedeixi a si mateixa els mitjans per identificar, tenir en compte i gestionar els nivells de coneixement i els recursos humans i materials existents, i (c) aconseguixi comprometre el conjunt dels agents implicats en una investigació col·lectiva i cooperativa, fonamentada en l'anàlisi reflexiva de les pràctiques. Finalment, a la tercera part, s'esbossa un model del desenvolupament professional que situa les estratègies actuals de la formació permanent en un marc de complementarietat constructiva, i dóna alguns exemples de realitzacions concretes.

Paraules clau

model de formació suís, desenvolupament professional docent, desenvolupament competencial, formació de formadors, sistema d'orientació de la formació

Recepció de l'original: 23 de setembre de 2009

Acceptació de l'article: 10 de juliol de 2010

Introducció

En tots els sistemes educatius, la formació permanent del professorat està en vies d'institucionalització, però encara hi busca el seu lloc. A Suïssa, aquesta formació ha pres sovint, en una primera època, un aspecte doble:

- Una formació obligatòria en funció de canvis importants: reformes d'estructures (cantons¹, reorganització de la formació inicial i permanent; creació de les escoles superiors; entrada a Bolonya; sistema de crèdits, formacions qualificades; reestructuracions, reformes, nous enfocaments de la direcció, introducció de nous programes, de nous mitjans d'ensenyament, de noves tecnologies).
- Una oferta formativa que proposa, a la carta, tota mena de continguts, des de la formació tècnica en manualitats o el tractament de textos fins a la didàctica d'una assignatura o l'avaluació formativa, passant per les relacions amb els pares o l'acolliment d'alumnes immigrants.

(*) Professora de la Universitat de Ginebra. Cooordinadora (amb Philippe Perrenoud) del Laboratori de Recerca LIFE. Algunes de les seves publicacions són: *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (2010); *Innovar en el seno de la institución escolar* (2004) i *Transformer l'école. Bruxelles et Genève* (2004). Correu electrònic: Monica.Gather-Thurler@unige.ch

(1) A Suïssa, els cantons constitueixen l'ens polític i administratiu sobre el qual es construeix l'estat nacional. Suïssa està constituïda de 23 cantons.

Aquestes maneres d'enfocar la formació obligatòria ha estat abandonada progressivament, ja que havien deixat de ser adequades al seu temps. No es podia apostar per la professionalització, la descentralització que dóna més poder a les institucions escolars (comprès el dret a tenir el seu propi projecte de formació permanent), i alhora convocar els professors a una formació per decret. No era lícit exigir que es tinguessin en compte les diferències entre els alumnes i ignorar les diferències entre els professors. En fi, no es podia seguir ignorant que la formació estandarditzada era massa elemental per a alguns i clarament insuficient per a d'altres.

Respecte a l'oferta formativa, és cert que respectava la llibertat d'elecció de cadascú, però com a contrapartida deixava el sistema educatiu desproveït pel que fa a l'articulació necessària entre la política de l'educació i la formació permanent. D'altra banda, la lliure elecció produïa un fenomen prou conegut: la quarta part més activa del cos docent consumia les tres quartes parts de la formació, mentre que la meitat menys implicada pràcticament no hi participava!

Aquest fenomen va quedar confirmat a bastament per un estudi sorgit del Programa nacional suís de recerca (PNR33) sobre el perfeccionament del professorat a Suïssa, el qual es va realitzar a cinc cantons (Berna, Basilea-Campanya, Lucerna, Turgòvia i Ginebra) i cobria tots els graus d'escolaritat, des de l'escola infantil fins a la secundària II (Landert, 1999):

- Del 20% al 30% dels docents no participaven mai en cursos de formació permanent; del 10% al 20% només els seguien de forma molt esporàdica. Aproximadament la meitat dels docents no s'inscrivien mai a un curs de formació permanent o ho feien molt rarament. L'altra meitat dels docents seguien una formació inscrita en un marc institucional.
- La mitjana de la durada dels cursos era de 6 a 7 dies.
- Els docents deien que preferien clarament el perfeccionament individual (triat individualment) a les formes institucionals.
- El 60% de les activitats de perfeccionament consistien en cursos que tenien l'objectiu de mantenir els docents al dia pel que fa a la branca que ensenyen.
- L'aplicació a la pràctica pedagògica semblava ser una perspectiva quasi inexistente en la majoria de les ofertes de perfeccionament. A més, la formació permanent se centrava en àrees en les quals el docent ja era en part competent, i no pas en àrees on hi ha incompetència.

Des de llavors, els sistemes educatius suïssos busquen un terme mig entre l'autoritarisme i el deixar fer, una política de la formació permanent incitadora i orientada a objectius a llarg termini, sense ser coercitiva. Aconseguir-ho implica diverses coses:

- Una integració de la formació permanent a la legislació, a les institucions oficials de la formació reconegudes oficialment així com als quaderns de deures dels docents, la qual pren dues formes:
 1. Una visió del temps de treball més àmplia que les hores de presència a classe, un temps que inclouria per a tots un temps de formació permanent, segons diverses modalitats.

2. Un dispositiu d'alliberament dels alumnes o de substitució dels titulars de classe, per tal de permetre dedicar una part del temps de les hores d'escola a la formació permanent.

- Una gestió paritària de la formació permanent entre l'administració escolar, les institucions de la formació i les associacions professionals, o com a mínim concerts sobre les orientacions més importants.
- La creació d'un cos de formadors i d'institucions de formació que garanteixin ofertes regulars de formació permanent sobre temes que no estiguin massa allunyats de les pràctiques professionals, dels programes, dels funcionaments específics de l'escola.
- La promoció de la formació permanent en el centre escolar, d'acord amb el seu projecte (de recerca-acció, d'innovació o de formació).
- Una articulació amb la formació inicial; dit d'una altra manera, una forma de continuïtat i de seguiment, en conjunció amb l'avaluació dels docents i dels centres escolars.

La majoria dels cantons suïssos han passat *grosso modo* per aquestes etapes, cadascun a la seva manera. Alguns d'ells fins i tot han intentat establir una relació més forta entre la formació permanent i, d'altra banda, un repertori referencial de competències i una política de l'educació (professionalització dels oficis de l'educació, desenvolupament dels centres escolars com a organitzacions que aprenen, la formació permanent com un dels aspectes dels models innovadors de govern, etc.).

En la primera part presentaré de forma sumària la realitat institucional de Suïssa en matèria de formació del professorat. Aquesta realitat és el resultat d'una reforma fonamental, iniciada en la dècada de 1990 i que ha conduït, en la majoria dels cantons, a la creació de les universitats de formació del professorat.

En la segona part sostindré que els problemes a què s'enfronten actualment els sistemes escolars només es podran resoldre si la formació permanent s'inscriu dins una concepció global que:

- consideri com un objectiu primordial el desenvolupament durador de competències professionals individuals i col·lectives;
- es concedeixi a si mateixa els mitjans per identificar, tenir en compte i gestionar els nivells de coneixement i els recursos humans i materials existents;
- aconseguixi comprometre el conjunt dels agents implicats en una investigació col·lectiva i cooperativa, fonamentada en l'anàlisi reflexiva de les pràctiques.

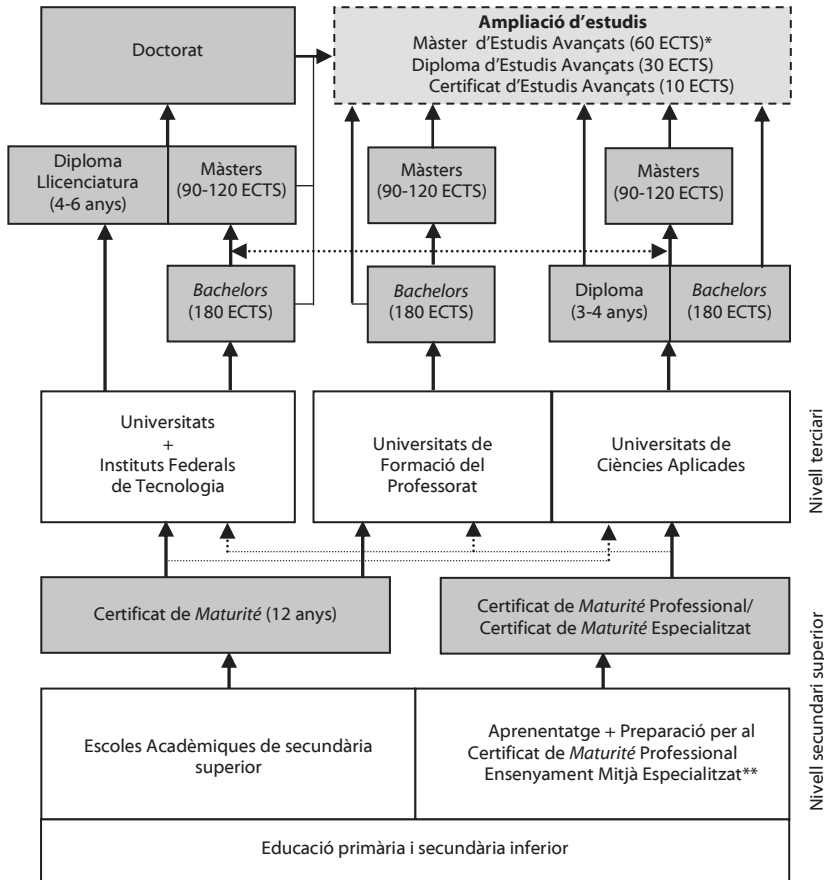
A la tercera part, esbossaré un model del desenvolupament professional que situa les estratègies actuals de la formació permanent en un marc de complementarietat constructiva, i donaré alguns exemples de realitzacions concretes.

Les institucions de la formació del professorat a Suïssa

D'una manera esquemàtica, el sistema suís d'educació es divideix en tres nivells: primària, secundària (inferior i superior) i terciària. El darrer nivell, que inclou la formació del professorat, comprèn tant els estudis acadèmics —oferts per les universitats «científiques» i les escoles politècniques federals— com les formacions profes-

nals dispensades per les Escoles Superiors Especialitzades i les Escoles Superiors Pedagògiques (amb l'excepció de la Universitat de Ginebra, que forma els docents de primària i en un futur pròxim també els de secundària).

Figura 1. Sistema educatiu de Suïssa



..... Es requereixen cursos addicionals

Notes: (*) Els titulars d'un màster també tenen accés al Diploma de Professor per a Escoles Acadèmiques de secundària superior (60 ECTS). (**)Tots els graduats (Ensenyament Mitjà Especialitzat) han de passar un examen suplementari que certifiqui un nivell de Certificat de Maturité Professional per començar una educació de mestre de preescolar i escola primària.

Amb l'excepció dels cantons de Friburg i de Ginebra, els docents dels diferents graus són formats (formació inicial i permanent) a les escoles superiors pedagògiques, que són finançades pels cantons. A dia d'avui existeixen 15 escoles superiors pedagògiques. Dues d'elles formen part d'una escola superior especialitzada (*Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz², Pädagogische Hochschule*

(2) Escola Superior Pedagògica de l'Escola Superior Especialitzada del Nord-oest de Suïssa (N. del T.).

der Fachhochschule Zürich³). Dues universitats (Ginebra pel que fa a la formació dels docents de primària des del 1996 i de secundària a partir del 2008; Friburg pel que fa als docents de secundària) s'afegeixen a aquestes institucions de formació dels ensenyants i docents. A més de la formació inicial, totes les institucions ofereixen diferents programes o cursos de formació permanent i complementària, així com altres prestacions de serveis en les àrees de la recerca (general, les universitats de Ginebra i Friburg; aplicada les HEP⁴) i del desenvolupament.

Amb l'excepció de dos llocs (Friburg i Valais: bilingües), totes les institucions imparteixen la formació en la llengua cantonal: alemany, francès o italià.

Figura 2. Les institucions de formació del professorat a Suïssa



Segons la divisió actual de les tasques entre la Confederació i els cantons suïssos, la formació del professorat és essencialment competència dels cantons i es fonamenta en el dret intercantonal. A escala nacional, la Conferència Suïssa dels Directors Cantonals de la Instrucció Pública (CDIP) regula el reconeixement dels diferents itineraris d'estudis, compresa la formació permanent. El Consell de les Escoles Superiors Especialitzades i la Conferència Suïssa de les Universitats fixen, entre altres coses, el marc polític que requereix l'aplicació de la declaració de Bolonya.

La durada de la formació inicial varia en funció de l'itinerari escollit. Amb l'excepció de Ginebra (llicenciatura en ciències de l'educació després de 4 anys d'estudi, actualment amb 240 crèdits ECTS), els docents de primària són titulats amb un diploma professional i un *Bachelor*, obtingut després de 3 anys a plena dedicació

(3) Escola Superior Pedagògica de l'Escola Superior Especialitzada de Zurich (N. del T.).
 (4) HEP: *Haute École Pédagogique* (Escola Superior Pedagògica) (N. del T.).

(180 crèdits ETCS). Els estudis inicials dels docents que s'orienten al grau secundari sumen, en total, entre 270 i 300 crèdits (màster), amb variacions entre els cantons.

En l'ampli àmbit de la formació permanent i complementària, cal distingir les formacions que condueixen a un títol de Màster d'Estudis Avançats (MAS) de les que condueixen a l'obtenció de certificats⁵.

Els estudis de formació permanent que condueixen al títol MAS són reglamentades per la CDIP, però estan estretament lligades a l'àrea d'especialització de la institució de formació que les proposa. La institució de formació defineix per si mateixa les modalitats d'aquests programes de formació permanent, en funció de la seva pròpia reglamentació (pla d'estudis, reglament de diplomes, etc.). Segons els criteris de reconeixement en vigor, els estudis de formació permanent que condueixen a un MAS corresponen a un volum mínim de 60 crèdits ECTS, i almenys el 20% dels estudis són d'ensenyament presencial. Aquests estudis poden oferir-se en bloc o bé en forma de mòduls, i es clouen amb un treball de màster.

L'oferta de formació permanent i complementària varia segons les institucions de formació. Algunes HEP no ofereixen serveis en aquesta matèria, mentre que d'altres proposen veritables centres de competències basats en les necessitats dels professionals de l'ensenyament.

Existeixen diferents tipus de cursos o d'itineraris de formació permanent i/o de formació complementària, els quals van des d'algunes hores fins a diversos semestres de formació en servei, certificats amb un simple document de la institució de formació en qüestió o amb una certificació corresponent a un cert nombre de crèdits ECTS i susceptibles de ser reconeguts per altres institucions a Suïssa i a l'estranger. De forma general, seguir una formació permanent o complementària «permet a la o al docent adquirir un saber professional aprofundit en una àrea particular, cosa que li permet dur a terme, en el si del centre escolar, tasques específiques que contribueixen en certa mesura al desenvolupament de l'escola» (CSHEP⁶, 2006).

Una concepció global de la formació permanent

A Suïssa, com en molts altres sistemes educatius, l'objectiu primordial consisteix a posar la formació permanent del professorat al servei d'un desenvolupament estable de les competències professionals. Això s'aconsegueix? No és gens segur. Algunes de les ofertes de reciclatge o de perfeccionament amplien la cultura, la informació o els talents manuals o tècnics dels docents. Es podria esperar que aquesta formació desenvolupés alhora les seves competències professionals, però en realitat és a l'interessat a qui pertoca inscriure aquestes aportacions dins una perspectiva pedagògica i didàctica.

Posseir una competència vol dir saber mobilitzar. Això no és una tècnica o un saber addicional, sinó una capacitat de mobilitzar un conjunt de recursos —sabers, saber fer, esquemes d'avaluació i d'acció, instruments, actituds— per tal de fer front

(5) La Universitat de Ginebra també ofereix programes de formació que condueixen als Màsters universitaris d'Estudis Avançats, amb 60 crèdits ECTS, els quals testimonien l'adquisició de competències d'alt nivell acadèmic i constitueixen una formació amb caràcter professionalitzador.

(6) *Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques.*

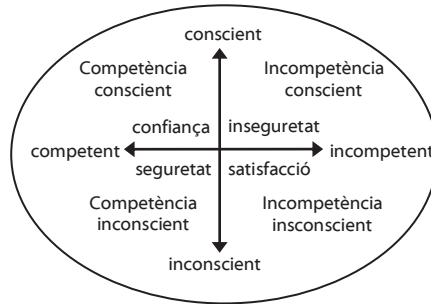
d'una manera eficaç a situacions complexes i inèdites. Així, doncs, no n'hi ha prou d'ampliar el ventall dels recursos, perquè les competències augmentin immediatament, ja que el seu desenvolupament passa per la integració —posar en sinergia aquests recursos i les situacions—, i això cal aprendre-ho. Dominar el tractament de textos, alguns programes o programaris didàctics i una mica d'informàtica és una condició necessària per integrar l'ordinador a una pràctica de classe, però si la formació permanent no treballa aquesta integració —que és l'objectiu i alhora l'obstacle fonamental—, el recurs restarà virtual i, en no ser mobilitzat, esdevindrà inútil. I el mateix és vàlid pel que fa a l'ensenyament estratègic, l'avaluació formativa, la tipologia de textos o el consell de classe!

Així, doncs, no és obvi que tota formació permanent participi directament i intensiva en la construcció de competències. Molts perfeccionaments no ofereixen més que alguns ingredients i aborden d'una forma marginal les pràctiques, un fet que d'altra banda és prou comprensible: mentre que és relativament fàcil aportar noves coses —idees, tecnologies, instruments—, és molt més difícil integrar aquestes aportacions a una gestió de classe i a un sistema didàctic.

Si no es vol deixar a la cura de cadascú, aquesta integració passa, en la formació permanent, per l'anàlisi de pràctiques i de situacions de classe, la qual cosa implica que els docents segueixin les regles del joc, que els formadors estiguin a l'altura i que les condicions de treball (marc, temps, confiança) s'hi prestin. La formació inicial compta amb els mitjans per ser intrusiva: l'estudiant pot ser observat a classe, pot enregistrar amb vídeo la seva feina, pot treballar en col·laboració amb un tutor de pràctiques (o un formador sobre el terreny), i també se li exigeixen moltes feines d'anàlisi o d'escriptura. En la formació permanent, els formadors «van com qui trepitja ous». Els formadors formen els seus iguals, no els és gens fàcil entrar a les classes i també els costa molt decidir-se a realitzar una anàlisi de les pràctiques. El cos docent en plantilla molt sovint sembla com si digués als seus formadors de formació permanent: «Doneu-nos els instruments i no us fiquen en el que passa en la nostra classe!», donant a entendre que el canvi de les pràctiques és el seu assumpte i refusant d'entrada tota temptativa d'ingerència en la «privacitat» del seu lloc de treball.

Per dir les coses de forma esquemàtica: el desenvolupament de competències, si aquest s'arriba a donar, sovint es produeix per sota de la formació permanent, en el fur intern dels docents, o, eventualment, d'un equip pedagògic. Orientar la formació permanent a les competències vol dir ampliar el camp de treball i donar a les pràctiques reals més importància que no pas als models prescriptius i als instruments. Una part de les ofertes de formació permanent ja avancen en aquesta direcció, però aquesta no em sembla que sigui encara la concepció comuna ni la regla del joc —o, si es prefereix, el contracte didàctic de base— en la formació permanent.

A més, és important recordar que les relacions entre els actors, en el si dels sistemes educatius, com en d'altres sistemes, oscil·len constantment entre dues lògiques d'acció. L'una, més *instrumental*, consisteix a deixar-se guiar pels agents que es troben al servei del sistema, els quals exhorten els docents a respectar els plans d'estudi i a obeir les prescripcions i ordres procedents de les autoritats. L'altra lògica, més *existencial*, arrela en l'experiència viscuda dels subjectes, que proven de conservar la seva identitat, la seva tranquil·litat o els seus avantatges en un context inestable i de vegades amenaçador.

Figura 3. Competència implícita i explícita

La fortuna de la innovació —i del canvi de les pràctiques perseguit per la formació permanent corresponent— dependrà en gran mesura de la manera com els actors, a tots els nivells del sistema, gestionin la dialèctica entre la lògica descendent del poder i la lògica dels subjectes, que va del compromís lliurement consentit fins a la resistència, en el moment en què se'ls exigeix de (re)construir el canvi en l'indret on es troben. En aquest moment els docents entren en un joc que no està exempt de perills, ja que els exigeix d'encarar allò que sovint resta en el domini de l'implícit, de l'inconscient o, fins i tot, en el de la vergonya, ja que afecta una incompetència conscient, per bé que no confessable.

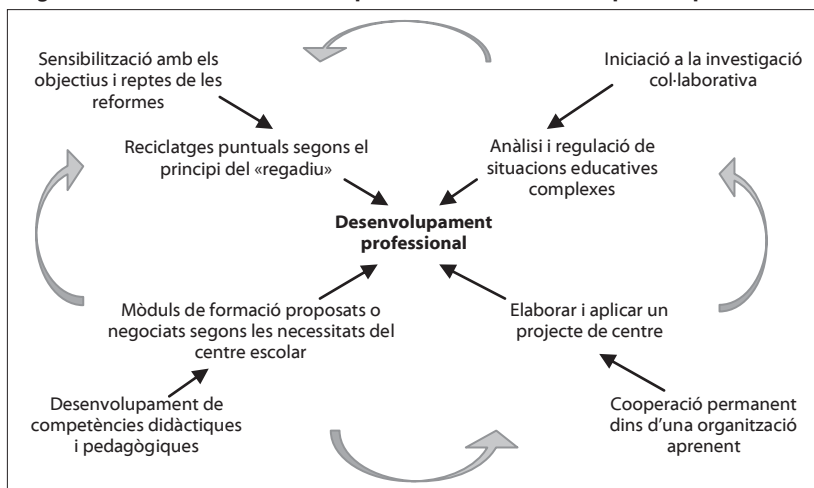
Així, se'ns remet a una concepció més àmplia de la formació permanent, la qual es compon d'un conjunt de formes d'interacció i de cooperació possibles entre investigadors, formadors i docents, susceptibles de donar un nou alè a les formes ja conegudes de la recerca-acció, de la pràctica reflexiva i dels projectes de centre. A partir d'ara l'òptica consisteix a incloure el conjunt dels actors en una dinàmica aprenent (Paquay, 2005; Zarifian, 2001) que garanteixi la sinergia dels sabers i competències professionals existents (Perrenoud, 1999; Stokes, 2001), amb l'objectiu de garantir la qualitat de l'acció present i de fer sorgir nous qüestionaments que prepararan les reformes ulteriors (Nonaka i Nishiguchi, 2001).

El desenvolupament professional del professorat: quatre enfocaments complementaris⁷

En fer l'inventari de les modalitats del desenvolupament professional que es troben a disposició dels docents, sorprèn descobrir la configuració eminentment eclèctica de les activitats que figuren sota aquesta etiqueta. Si s'analitzen més detingudament, és possible classificar-les en quatre grans subconjunts (vegeu la següent figura), als quals els docents accediran segons dos paràmetres: en primer lloc, la seva disponibilitat a aventurar-se en formacions més exigents; i, en segon lloc, la voluntat de les autoritats escolars i polítiques de diversificar i de reconèixer les alternatives possibles, invertint els recursos necessaris.

(7) Aquest apartat repren l'essència d'un text aparegut a: Perrenoud, Ph.; Gather Thurler, M.; De Macedo, L.; Machado, N.J. i Alessandrini, C.D. (ed.) *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, p. 89-111.

Figura 4. Quatre enfocaments complementaris del desenvolupament professional



Sensibilització amb els objectius i reptes de les reformes

De manera ben legítima, els responsables de les reformes acorden un gran valor al fet que els actors sobre el terreny facin seus els objectius i els continguts de les noves reformes. De fet, afavoreixen els reciclatges obligatoris concebuts i dirigits segons totes les regles de l'art de les estratègies eficaces de la comunicació i de la persuasió. En els cursos s'alternen les exposicions breus amb moments més interactius en què els participants poden plantejar qüestions i formular les seves preferències cara a les operacions ulteriors.

En conjunt, els docents reaccionaran d'una manera tant més positiva en la mesura que apreciïn l'estratègia proposada; se senten per fi informats clarament quant a les intencions de les autoritats polítiques i als recursos i mitjans que se'ls concedirà; com que els demanen la seva opinió i es tenen en compte les seves preguntes, tenen la sensació que se'ls pren seriosament; els avantatges percebuts en termes de responsabilització, de nous marges d'autonomia i d'apoderament els inciten a comprometre's en un procés que esperen que contribuirà, en darrer terme, a revalorar la seva professió.

Ara bé, l'experiència demostra que la relació entre aquest gènere de procediments i l'evolució de les pràctiques és encara molt precària. En el millor dels casos, alguns docents o algunes escoles en surten amb una visió més clara dels objectius perseguits, la qual cosa els farà qüestionar-se i a reorganitzar les seves pròpies pràctiques i els motivarà a llegir o aprofundir en aquest o aquell aspecte. Però ben aviat constataran que escoltar conferències, encara que són seguides de tallers que permeten precisar el debat i aprofundir en alguns problemes, no és suficient: ja que els nous programes els exigeixen desenvolupar competències molt concretes en termes de cooperació, de planificació, d'organització del treball, de concepció de dispositius d'aprenentatge i de gestió de la progressió dels seus alumnes.

És en aquest moment que hauran d'implementar algun dels altres procediments que aquí presentem, o fins i tot combinar-los.

Desenvolupament de competències didàctiques i pedagògiques

Aquest procediment ocupa un lloc molt important tant en els catàlegs de formació permanent com en els reciclatges intensius organitzats durant la implementació de reformes. En general es tracta d'activitats de formació puntuals o compactes que són concebudes d'acord amb els nous programes o sobre la base de referencials de competències.

A Ginebra hi ha tres orientacions que són bàsiques:

- la definició negociada d'un quadern de deures dels docents que vagi en la direcció de la professionalització, d'una pràctica responsable i reflexionada;
- la incorporació integral de la formació inicial a la universitat i la seva reconstrucció a partir d'una forta articulació teoria-pràctica;
- una renovació de l'ensenyament primari segons tres eixos: individualització dels itineraris de formació, treball en equip i focalització en l'aprenent i el sentit del treball escolar.

El conjunt d'aquestes orientacions ha estat negociat entre l'associació professional, la direcció de l'ensenyament primari i la universitat per a la formació inicial, en el si de la comissió de la formació i en d'altres instàncies (grup-projecte sobre la formació inicial, grup de direcció de la renovació i comissions diverses), tot plegat dins el marc de la política de conjunt de l'escola ginebrina. Convé insistir-hi, ja que el mode d'elaboració d'aquests dispositius de formació o d'innovació és tan important com el seu contingut. En efecte, aquests són elaborats en comú, les inevitables divergències són posades al damunt de la taula, s'hi treballa i s'arriba a l'elaboració de dispositius als quals s'adhereixen el conjunt de les parts concertades, uns dispositius que queden formalitzats en contractes, quaderns de deures o en d'altres textos de referència.

L'enfocament per competències presentat aquí no és més que un component dels treballs de la comissió de la formació, que segueix reflexionant, d'una banda, sobre les estructures i els serveis que sustenten les ofertes de formació permanent i, d'altra banda, sobre les relacions entre competències i control de la qualitat de l'ensenyament. Tanmateix sembla possible de fer un estat de la qüestió de les orientacions temàtiques que es dibuixen d'acord amb la reforma de l'ensenyament primari iniciada el 1994. Es tractava, a grans trets, de lluitar contra el fracàs escolar i les desigualtats, de renovar els mètodes didàctics i d'insistir en el sentit del treball escolar, però també, de forma indissociable, de desenvolupar la cooperació professional en el marc de projectes d'escola i de contractes entre centres i direcció. Per altra banda, tot això explica l'accent posat sobre deu grans àrees de competències (Perrenoud, 1999):

1. Organitzar i dirigir les situacions d'aprenentatge.
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges.
3. Concebre i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
4. Implicar els alumnes en el seu aprenentatge i el seu treball.
5. Treballar en equip.
6. Participar en la gestió de l'escola.
7. Informar i implicar els pares.
8. Fer servir noves tecnologies.
9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió.
10. Gestionar la pròpia formació permanent.

Una part de les ofertes de formació han estat codificades sense que s'hagin pogut concebre i desenvolupar a partir del referencial. Seria aventurat pretendre que tots els formadors hagin llegit, entès i acceptat el referencial de la mateixa manera. Per a alguns, aquest referencial evoca unes categories que els són familiars, mentre que d'altres se senten més còmodes amb una lògica de continguts, ja que les competències els semblen buides. En l'àmbit de les didàctiques, en general les ofertes solen fer referència a les assignatures i els tipus d'activitats a proposar als alumnes, més que no pas a les competències dels docents. És fàcil imaginar que, com tot referencial, aquest instrument pot:

- ser només un codi superficial, que únicament els lectors externs a la institució prendran seriosament, o
- esdevenir l'organitzador més important de les ofertes i les demandes de formació permanent.

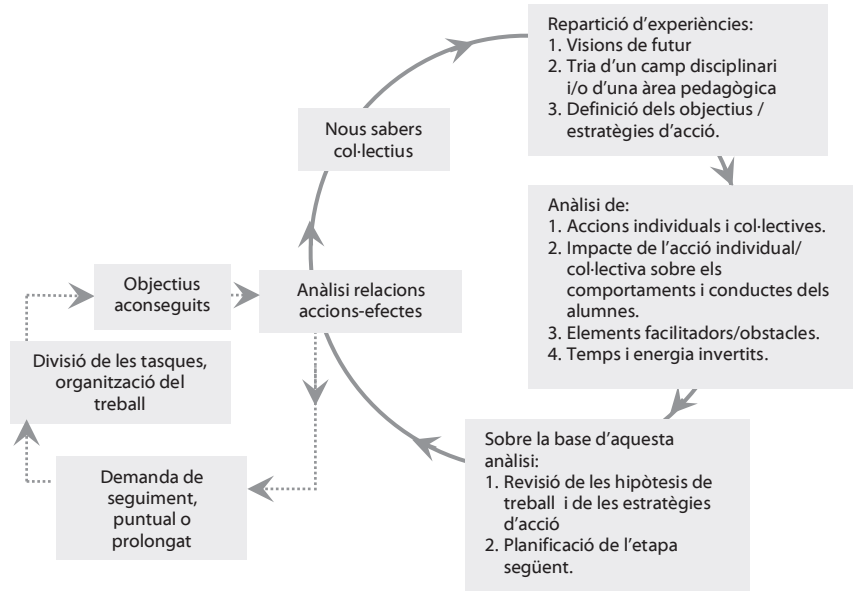
Els docents poden, i evidentment hi són convidats, fer servir el referencial com un llenguatge que d'una manera progressiva esdevindrà comú en el diàleg amb els docents i els equips. Sens dubte, els inspectors poden incitar els docents a realitzar el seu propi balanç de competències i a fer les tries de formació permanent des d'aquesta perspectiva. Es pot anar encara més lluny? Aquí entrem en una zona d'alt risc, que és la del control, és a dir la funció de la inspecció avui dia. Entre una impossible obligació de resultats —fer que tots els alumnes tinguin èxit escolar— i una estèril obligació de mitjans —utilitzar totes les fitxes de l'arxivador de matemàtica—, els sistemes educatius busquen un *control intel·ligent* de les pràctiques docents. Control intel·ligent, què vol dir? Entrem en un terreny minat, perquè ben aviat es planteja el debat sobre l'avaluació dels docents i el salari per mèrits, la qual cosa obliga a abordar tres qüestions complementàries:

- Sobre què dur a terme un control intel·ligent, en el sentit d'una obligació de competències?
- Qui se n'ha d'encarregar? Cada professional, compromès en una autoavaluació? La inspecció? Els col·legues? Uns supervisors sense estatus jeràrquic?
- De quins mitjans de regulació es disposa en una administració pública?

Investigació col·laborativa

Les recerques (Savoie-Zajc, 2007) insisteixen en la importància d'un desenvolupament professional que s'organitzi entorn de la investigació col·laborativa. La següent figura intenta traçar les etapes essencials d'aquest procediment:

Figura 5. Les diferents etapes d'una investigació col·laborativa



Durant la primera fase de l'experimentació, es discuteixen i analitzen constantment les experiències dels uns i dels altres, així com el seu impacte sobre els comportaments i actuacions dels alumnes. Al final d'aquesta primera etapa, els docents adoptaran —o bé descartaran— del tot alguns dels enfocaments que s'hauran elaborat, revisaran les seves hipòtesis de treball, afinaran les seves estratègies d'acció i planificaran l'etapa següent. En aquest moment també s'interrogaran pel que fa a la necessitat de recórrer als recursos interns (col·legues d'una altra branca o d'una altra assignatura) o externs (especialistes d'una àrea determinada). Igualment podran emprendre una reorganització del seu treball i redefinir el paper i les tasques respectives a fi de garantir la consecució dels objectius fixats.

Al final, els docents avaluaran els efectes produïts (tant sobre els seus alumnes com sobre el seu propi desenvolupament professional). Analitzaran les relacions existents entre l'acció empresa i els efectes, i especialment els seus nous sabers col·lectius. Sobre la base dels resultats, decidiran si ja han analitzat tots els elements del problema o si la problemàtica explorada mereix ser prosseguida o ampliada.

La nova ordenança federal suïssa sobre la selectivitat (*maturité*) exigeix que cada alumne concebi i presenti, durant l'any precedent al curs de batxillerat, un treball personal d'una certa amplitud sobre un tema i un contingut negociats amb els seus professors. L'ordenança insisteix sobre el treball autònom de recerca realitzat per

l'alumne i subratlla els beneficis derivats del fet que docents d'assignatures diferents en facin un seguiment, però a més estipula una gran autonomia als cantons i als centres escolars quant a organització, continguts, mètodes de treball i modes d'avaluació d'aquests treballs. L'avantatge d'aquesta estratègia és evident: l'objectiu és que els docents esdevinguin plenament actors de la innovació en qüestió, i això en un context escolar que és més aviat conservador.

Des de 1999, diferents cursos de formació han intentat sensibilitzar i preparar els professionals del cantó amb les noves tasques que els esperen. Més enllà d'aquestes formacions *clàssiques*, l'organisme de formació⁸ pretenia desenvolupar altres enfocaments de formació, per tal d'identificar les necessitats, analitzar les pràctiques emergents i instaurar un diàleg constructiu entre els diversos actors implicats.

En aquest sentit, es va decidir oferir, des de 2001-2002, la possibilitat a un grup restringit de persones interessades d'inscriure's en un procediment d'investigació col·laborativa i acompanyada per un investigador universitari. Els objectius, els continguts i els mètodes del procediment, així com l'agenda, havien de ser negociats entre les parts interessades.

Un dels avantatges importants percebuts té a veure amb el fet que la investigació col·laborativa ha col·locat a cada un dels participants en una postura isomòrfica respecte a la que es demana als alumnes: dur a terme un treball de recerca, afrontar els obstacles, superar-los, resoldre problemes, analitzar la pròpia feina realitzada, elaborar un treball escrit, individual i col·lectiu. De forma més específica, s'han subratllat els avantatges i les repercussions següents:

- Presa de consciència de la complexitat de la innovació que representa el treball de *maturité* i de la manera com aquest obliga a interrogar-se sobre nombroses dimensions del funcionament tant individual, com col·lectiu, com institucional.
- Reflexió sobre les postures i les pràctiques pedagògiques, didàctiques i socials respectives i voluntat de modificar-les.
- Explicitació i confirmació d'algunes conviccions forjades mentre es duen a terme algunes activitats, però també d'un conjunt de conceptes, a fi de disposar d'instruments comuns, explicitar la pròpia pràctica, anticipar certs problemes possibles, comprendre'ls i prendre les mesures adequades.
- Posada en evidència de la importància del seguiment dels alumnes i d'un millor coneixement dels pressupòsits pedagògics i epistemològics relacionats.
- Intercanvi constructiu i estructurat amb els col·legues, escriptura col·lectiva, presa en consideració (no complaent!) de la pluralitat dels punts de vista i construcció de representacions i de qüestionaments comuns.
- Voluntat d'emprendre noves experiències, fonamentades d'una manera més conscient en instruments d'aprenentatge i conceptes antics o nous, i sotmesos a una verificació sistemàtica de les repercussions.

(8) *BUreau EVM d'Organisation de la Formation Continue* (BUROFCO), que va ser integrat, des de la seva entrada en funcionament el 2001, en la nova Escola Superior Pedagògica (*Haute École Pédagogica*, HEP) de Vaud.

L'experiència demostra que aquest tipus de procediment de formació permet que els docents desenvolupin una millor comprensió tant de les seves accions professionals com dels processos d'aprenentatge dels seus alumnes, la qual cosa els ajuda a instaurar una cooperació eficaç i duradora. Es posa l'accent sobre l'aptitud dels docents d'instituir el seu propi mètode d'identificació i de resolució de problemes, fet que no exclou que puguin recórrer a experts externs quan sigui necessari. Com tota cooperació professional, la investigació col·laborativa contribuirà a fer sorgir pràctiques innovadores i eficaces, per tal com implica una anàlisi i confrontació constants de les pràctiques i exigeix que els uns i els altres es comprometin intensament amb el procés de canvi. Aquesta estratègia no només obliga els docents a afrontar els problemes, sinó que també els fa impossible instal·lar-se en actituds complaents, tant amb si mateixos com amb els seus col·legues i els seus alumnes. La investigació col·laborativa permet, a mig i a llarg termini, ampliar el ventall de solucions factibles, reaccionar més bé a la incertesa i aprendre a gestionar millor la complexitat de l'ofici.

En la mesura que es combini amb una col·laboració regular entorn d'un projecte de centre, la investigació col·laborativa esdevé un instrument temible de canvi.

Cooperació permanent en una organització aprenent

El centre educatiu és el lloc de treball i, per consegüent, la comunitat de referència més quotidiana de la majoria dels docents. Alguns d'ells formen part d'un equip pedagògic, comunitat encara més propera i més restringida en el si d'una branca o d'un cicle, però això encara no és la regla. Així, es pot afirmar que l'escola és un dels marcs socials —i potser l'únic— en el qual les representacions del canvi de les pràctiques es construeixen col·lectivament (Gather Thurler, 2001, 2004).

Des de 2000, el cantó de Friburg ha inclòs en les seves ofertes de la formació permanent la possibilitat per als docents de primària de beneficiar-se d'un seguiment sobre la concepció i la implementació d'un projecte de centre. Les condicions són les següents:

- Concepció i redacció, durant una setmana intensiva, d'un projecte de centre (tots els docents hi participen, durant la primera setmana de l'estiu).
- Implementació d'aquest projecte durant els quatre anys següents.
- Participació en un dispositiu de seguiment i de formació.
- Balanç anual, regulacions, formació col·lectiva en funció dels objectius i problemes trobats.

El cicle de formació i de desenvolupament de competències preveu set etapes:

1. Analitzar les raons per emprendre el canvi en qüestió (les raons, són externes o internes? quina n'és la urgència? quines relacions manté amb les pràctiques existents?).
2. Descriure el funcionament actual de l'escola (forces i febleses, satisfacció de les parts interessades, etc.).

3. Desenvolupar guions (visions comunes d'un funcionament alternatiu que permetin agafar distància respecte a les pràctiques actuals).
4. Formular els objectius de desenvolupament a curt, mitjà i a llarg termini (traduir les visions en objectius realitzables i factibles).
5. Definir un pla d'acció (definir els indicadors intermedis a partir dels quals serà possible jutjar l'impacte i la qualitat de les accions dutes a terme).
6. Passar a l'acció (implementació).
7. Avaluar l'acció de les accions empreses (combinació entre avaluació interna i externa).

Conclusions i perspectives: ampliar tant com sigui possible les ocasions per aprendre

En principi, els quatre procediments esbossats representen una constel·lació possible dels recursos dels quals poden disposar els sistemes escolars per tal d'ampliar les competències professionals dels docents i, en darrer terme, transformar les pràctiques individuals i col·lectives. Si bé la majoria dels sistemes escolars actuals encara privilegien els dos primers procediments, que són més fàcils d'implementar i de controlar, tanmateix existeixen nombroses iniciatives que intenten ampliar el desenvolupament professional als procediments de la investigació col·laborativa i a la concepció de dispositius de formació, amb l'objectiu de transformar els centres escolars, o fins i tot xarxes d'escoles, en comunitats aprenents.

Segons Argyris (1996), les millors teories de gestió no aconseguiran mai cobrir la complexitat del lloc en què s'han d'implementar els canvis demandats. Sempre hi haurà decalatges entre els nous sabers i la realitat local, i sempre hi haurà l'obligació d'identificar i cobrir aquestes decalatges. Perquè els seus actors esdevinguin capaços d'assumir les responsabilitats necessàries, l'escola ha de concebre i crear noves oportunitats per aprendre, alliberar-se de les pràctiques que fins al moment legitimaven la centralització de la planificació, del control i de la direcció; i deixar de creure que n'hi ha prou a millorar les avaluacions nacionals i internacionals, o amb reescriure i harmonitzar els plans d'estudis. Les recerques recents sobre la innovació demostren, per contra, que els sistemes escolars només es transformaran si augmenta la competència d'autoorganització, és a dir, si es produeix una explotació òptima dels recursos intel·lectuals i emocionals de tots els actors que en formen part. En aquesta perspectiva, a partir d'ara caldrà donar prioritat als processos de construcció col·lectiva en detriment de les estructures i dels reglaments predefinitos. Això comportarà una redistribució del lideratge que, en la perspectiva d'una professionalització de l'ofici de l'ensenyament, retornarà als principals interessats.

Aquest procés no és recent, però no es realitzarà d'una manera efectiva sense suscitar tensions importants. Els procediments professionalitzadors centrats en la investigació col·laborativa i el desenvolupament de projectes de centre representen una manera de garantir una formació permanent d'alt nivell, però alhora inciten reivindicacions d'un lideratge cooperatiu i compartit, les quals exigiran desenvolupar competències noves (Gather Thurler i Perrenoud, 2005).

Referències

- Argyris, C. (1996) «Prologue: Toward a comprehensive theory of management», a Moingeon, B. i Edmonson, A. [ed.] *Organizational learning and competitive advantage*. Londres, Sage Publications, p. 1-6.
- BUROFCO (2002) *Le travail de maturité en question(s). Premiers résultats d'une recherche collaborative*. Lausana, HEP.
- CSHEP [ed.] (2006). *Etudier en Suisse: Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berna, CSHEP.
- Gather Thurler, M. (2001) «Le projet d'établissement comme moyen de traduire les croyances en pratiques», a Leclerq, J.M. [ed.] *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales, 2001/01*. Brussel-les, De Boeck Université, p. 57-70.
- (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Editorial Graó.
- Gather Thurler, M.; Perrenoud, Ph. (2005) «Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques?». *Recherche et Formation*, 49, p. 91-105.
- Landert, C. (1999) *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Chur, Zurich, PNR 33.
- Nonaka, I.; Nishiguchi, T. (2001) *Knowledge Emergence*. Nova York, OUP.
- Paquay, L. (2005) «Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une «organization apprenante»? De l'utopie à la réalité». *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), p. 111-128.
- Perrenoud, Ph. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF.
- Savoie-Zajc, L. (2007) «L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action», a Cros, F. [ed.] *L'agir innovatif*. Brussel-les, De Boeck.
- Senge, P.M. et al. (2000) *Schools That Learn*. Nova York, Double Day.
- Stokes, L. (2001) «Lessons from an Inquiring School: Forms of Inquiry and Conditions for Teacher Learning», a Lieberman, A i Miller, L. [ed.] *Teachers caught in the Action*. Nova York, Columbia University, p. 141-158.
- Zarifian, Ph. (2001) «Organisation apprenante et formes de l'expérience. In Service de la recherche en éducation». *Actes du colloque Constructivismes: usages et perspectives en éducation*. Ginebra, Département de l'instruction publique, 3, p. 247-256.

La formación permanente del profesorado en Suiza. Entre las reformas del sistema y la profesionalización del oficio

Resumen: El artículo describe de manera crítica el sistema de formación docente suizo. En la primera parte se presenta de forma sintética la realidad institucional de Suiza en materia de formación del profesorado. Esta realidad es el resultado de una reforma, iniciada en la década de 1990 y que ha conducido, en la mayoría de los cantones, a la creación de las universidades de formación del profesorado. En la segunda parte se argumenta cómo los problemas a los que se enfrentan actualmente los sistemas escolares sólo se podrán resolver si la formación permanente se inscribe dentro de una concepción global que (a) considere como un objetivo primordial el desarrollo duradero de competencias profesionales individuales y colectivas; (b) se conceda a sí misma los medios para identificar, tener en cuenta y gestionar los niveles de conocimiento y los recursos humanos y materiales existentes, y (c) consiga comprometer al conjunto de los agentes implicados en una investigación colectiva y cooperativa, fundamentada en el análisis reflexivo de las prácticas. Finalmente, la tercera parte esboza un modelo de desarrollo profesional que sitúa las estrategias actuales de la formación permanente en un marco de complementariedad constructiva, y da algunos ejemplos de realizaciones concretas.

Palabras clave: modelo de formación suizo, desarrollo profesional docente, desarrollo competencial, formación de formadores, sistema de orientación de la formación.

La formation permanente du professorat en Suisse. Entre les réformes du système et la professionnalisation du métier

Résumé : L'article décrit, de manière critique, le système helvétique de formation des enseignants. Dans la première partie, il présente de manière synthétique la réalité institutionnelle de la Suisse en matière de formation du professorat. Cette réalité est le résultat d'une réforme, commencée au cours de la décennie de 1990 et qui a conduit, dans la majorité des cantons, à la création des universités de formation du professorat. Dans la deuxième partie, il explique comment les problèmes auxquels s'affrontent actuellement les systèmes scolaires ne pourront être résolus que si la formation permanente s'inscrit dans une conception globale qui (a) considère comme un objectif primordial le développement durable des compétences professionnelles individuelles et collectives, (b) se donne à elle-même les moyens pour identifier, prendre en compte et gérer les niveaux de connaissances ainsi que les ressources humaines et matérielles existantes, et (c) parvienne à engager l'ensemble des agents impliqués dans une recherche collective et coopérative fondée sur l'analyse réflexive des pratiques. Finalement, dans la troisième partie, l'article ébauche un modèle de développement professionnel qui situe les stratégies actuelles de la formation permanente dans un cadre de complémentarité constructive, et il donne quelques exemples de réalisations concrètes.

Mots-clés : modèle de formation helvétique, développement professionnel des enseignants, développement des compétences, formation de formateurs, système d'orientation de la formation

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

Abstract: The article contains a critical description of the Swiss teacher training system. The first part presents a résumé of the institutional situation in Switzerland in the area of teacher training. This situation is the result of a reform, begun in the 1990's, which has led in most cantons to the setting up of teacher training universities. The second part argues that the problems currently faced by the education systems can only be solved if continuing training is part of an overall approach which (a) considers as a primary aim the development of individual and group professional skills; (b) provides itself with the means to identify, take into consideration and manage existing levels of knowledge and human and material resources, and (c) manages to commit all the stakeholders involved to cooperative joint research based on reflective analysis of practices. Finally, the third part outlines a model for professional development which places current in-service training strategies on a constructively complementary basis, giving some examples of actual cases.

Key words: Swiss training model, professional teacher development, skills development, training trainers, training orientation system