

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

La construcción de la identidad profesional, planes de estudio y proyecto político : una estrecha relación social

Danièle Périsset, Professora, Escuela Superior de formación del profesorado del cantón de Valais (HEP-VS, Suiza) y Universidad de Ginebra (Suiza)

daniele.perisset@hepvs.ch

1. Introducción : construir la identidad profesional, una perspectiva socio-política

El análisis sociológico de los planes de estudio permite ver precisamente las orientaciones que da una sociedad, por el intermedio de su política, a una institución como es el caso de las instituciones de formación de los profesores. Dada su naturaleza histórica, los dispositivos de formación tienen claramente el objetivo de construir en los jóvenes en formación una identidad profesional adecuada. Los planes de estudio, políticamente validados, representan una expresión concreta de ello. Nuestro artículo va a analizar el contenido de los planes de estudio de las formaciones de profesores volviendo brevemente a la formación de la Escuela normal original (fin del siglo XIX), para luego tratar más atentamente el caso de la actual Alta escuela pedagógica de nivel universitario de Valais (HEP-VS¹) en Suiza (siglo XXI). Este análisis sociológico se hará en vista de tres categorías: la formación al rol social, la formación profesional, la formación general. Esto nos permitirá identificar cómo, en el curso de los siglos, la dimensión política concibe la formación de profesores de nivel primario y cuáles instrumentos de aculturación se otorgan para conducir activamente la construcción de una identidad profesional de profesor.

Volver sobre las trazas de una construcción histórica permite ver cómo se construye, desde un punto de vista sociológico, la identidad profesional a través de los dispositivos de formación de profesores: la mirada histórica permite identificar cómo las impulsiones dadas a la formación de profesores responden de manera estrecha a los problemas sociales de las épocas respectivas, tanto en el siglo XIX como en el XXI. Tras detenernos en algunas indicaciones teóricas relativas a la dinámica sicosocial del proceso

¹ Haute école pédagogique du Valais, por sus siglas en francés.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio 2 proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

de construcción de las identidades y de haber identificado algunas implicaciones para la construcción de la identidad profesional en formación de profesores, abordaremos la cuestión de los planes de estudio y el análisis de contenido de los planes de estudio de Valais relativos a la formación de profesores del siglo XIX al XXI.

2. El proceso sociológico de construcción de las identidades

Según Castra (2010, p. 72), “la identidad profesional está constituida por el conjunto de características y de atributos que hacen que un individuo o un grupo se perciban como una entidad específica y que son percibidos como tal por los otros. Este concepto debe ser aprehendido en la articulación de numerosas instancias sociales, sean estas individuales o colectivas”. Personal, social o profesional, la construcción de la identidad o de las identidades releva de un proceso complejo de construcción interactiva permanente. Nosotros vamos a abordar algunos elementos de la dinámica sicosocial de su construcción y en particular en el contexto de formación de profesores.

2.1 La identidad, una dinámica sicosocial

Las cuestiones de la identidad y de su construcción relevan de un proceso sicosocial estrictamente vinculado y en interacción permanente². Dubar (2000) recuerda en qué medida la identidad releva de un proceso doble: diferenciación y generalización; singularización, pero con respecto a alguien, a algo. La identidad es a la vez lo que hace la diferencia y lo que designa la pertenencia común. Es por ello que, destaca Dubar (2000, p.3), la identidad es paradójal: no hay identidad sin alteridad ya que es definida “de” y “por” el otro. Asimismo, las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción.

Cohen-Scali (2000, p. 55) señala que las características identitarias dependen “a la vez de la estructura estable de las identidades individuales y de las presiones de la situación [...] La motivación por hacer evolucionar su identidad tendría esencialmente su origen en las cuestiones fundamentales ligadas al conocimiento de sí mismo y a los referentes para guiar la acción”. En un esfuerzo de regulación del conflicto cognitivo relevado, las características del individuo se detienen en beneficio de las características de la colectividad en la cual el sujeto se inscribe y se estructura. Cuando los nuevos roles se estabilizan, una transformación de la identidad personal se produce. Las transiciones son los espacios, por excelencia, donde tienen lugar los retoques en numerosos niveles:

² Para un estado del arte en torno a esta cuestión, consultar Cohen-Scali (2000) o a Dubar (1991).

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio 3 proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

identidad personal, identidad de sí mismo, sentimientos de pertenencia social y transformación de las categorías generadas por la proximidad y la coherencia entre sí mismo y los otros.

La identidad profesional se distingue de la identidad social en que la configuración del *Yo* y del *Nosotros* tiene lugar específicamente a propósito de las “maneras socialmente reconocidas, por los individuos, de identificarse los unos a los otros en el campo del trabajo y del empleo” (Dubar, 2000, p. 95). Para el sujeto, la construcción de la identidad profesional es el producto de la articulación de los hechos objetivos y de las representaciones que conciernen las trayectorias profesionales individuales; ellas reflejan también “las aptitudes de los individuos a hacer evolucionar sus referentes identitarios con la finalidad de que éstos respondan más precisamente a los nuevos obstáculos de su medio” (Cohen-Scali, 2000, p. 199). La identidad profesional se construye y evoluciona en el marco de actividades particulares, donde la imagen de sí mismo y los elementos de su construcción tienen una importancia crucial. Numerosos determinantes clave entran en juego, tales como el medio social, las experiencias precoces, la formación, las aptitudes al cambio vinculadas a la estima de sí mismo, al sentimiento de competencias y a las actitudes y representaciones que conciernen el trabajo, a la manera en que se gestiona el proceso de caracterización social que permite orientarse y encontrar su lugar particular en la sociedad.

2.2 La socialización del oficio de profesor

Si se admite y retiene que la dinámica sicosocial es el proceso de construcción de las identidades y que está constituido *de alteridad, de construcción coyuntural e histórica* en el seno de una *colectividad* y que esta dinámica está modelada por los *obstáculos del medio*, entonces es fácil comprender el cuidado que han puesto los Estados vueltos democráticos en el siglo XIX por los profesores de las escuelas primarias públicas destinadas al pueblo. Retomando el tema de la preocupación mayor de los gobiernos a dirigir la opinión pública, Nique (1991) caracteriza la historia política de las Escuelas normales como aquella de un “imposible gobierno de las mentes”:

La misión primera de la escuela primaria debería ser dirigir la opinión. También [...] era necesario maestros listos a difundir en el pueblo, a través de su enseñanza, los valores que él quería inculcar en los espíritus. Es por lo que había necesidad de establecimientos en los que los futuros maestros se impregnaran de estos valores, aprendieran a respetarlos, a amarlos, y a adoptarlos ellos mismos. Se necesitaba normar a los maestros, para que éstos normaran a los niños. De ahí las Escuelas normales (p. 6).

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

Emerge la cuestión de la *construcción explícita* de la identidad profesional: ya no se trata de dejar hacer a los regentes, improvisados o no, sin que ellos sean titulares y reconocidos conforme a las exigencias políticas e ideológicas de las jóvenes democracias. Se trata claramente de orientar los dispositivos de formación y de aculturación. Los planes de estudio son, para este propósito, un excelente instrumento para formar e incluso forzar, una identidad profesional primera.

2.3 Los planes de estudio: instrumentos de puesta en marcha de las orientaciones sociopolíticas

Nadie contesta el hecho que la institución escolar es el reflejo de las aspiraciones políticas de los Estados, que ella es una forma materializada del ideal de las sociedades que la crean y la defienden. Con la finalidad de permitir a los agentes educativos realizar bien su misión, dispositivos son puestos en marcha para garantizar y controlar la adecuación de los procesos realizados con las intenciones enunciadas: leyes, reglamentos, planes de estudio y medios de enseñanza son elaborados bajo el auspicio de la autoridad política.

Los planes de estudio, objetos que nos de nuestro interés específico, son los medios intermediarios privilegiados entre los objetivos políticos y el público que debe beneficiar de la educación prevista. Hijos de la época que los edita y espejos del espíritu del tiempo que ellos materializan, los planes están cargados de numerosas funciones: antes de todo acto de enseñanza, los planes de estudio legitiman los saberes escolares elegidos por su pertinencia con las finalidades declaradas de la escuela a la que están destinados; ellos balizan de este modo los aprendizajes. Luego, concretamente los planes de estudio estructuran el trabajo del profesor o formador prescribiéndole las líneas de conducción que se deben tener, indicándole los procedimientos a movilizar, los razonamientos que se deben seguir. Finalmente, los planes de estudio permiten históricamente a la autoridad escolar controlar el trabajo de los profesores a través la inspección que evalúa la adecuación de las prácticas con respecto a las líneas definidas para cada grado de enseñanza. La formación del profesorado no es evidentemente ninguna excepción. Así, por definición, las Escuelas normales, primeros institutos de formación de profesores puestos en marcha por el Estado, forman claramente parte de un proceso de educación y de instrucción cívica: formar a los profesores para que ellos formen a los alumnos, normar a los primeros para que ellos normen a los segundos en una institución modelo, en una “*Escuela normal [...] sirviendo de regla, de patrón, de certificador de competencia; pero también institución justificada, autorizada, que corresponde al orden lógico, y, por ello, opuesta a lo experimental y a lo excepcional*” (Delsaut, 1992, p. 5).

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio § proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

3. Los institutos de formación de profesores primarios, de la Escuela normal a la Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario del siglo XXI

En Valais, donde se sitúa el terreno de la presente investigación, al instar de lo que sucedió en Francia o en otras partes, las Escuelas normales son erigidas como instrumentos de preservación de un orden social dado. En este sentido, ellas fueron largo tiempo herramientas eficaces para “gobernar las mentes”, según la expresión de Nique (1991). Jóvenes hombres y mujeres fueron formados – es decir educados y no solamente instruidos – para servir a su turno, como institutores o institutoras, de modelos morales: “Tal maestro, tal alumno” (Léon, 1980, p. 230).

En 2001, cuando la Alta escuela pedagógica de nivel universitario de Valais (HEP-VS) acoge sus primeros estudiantes, los principios que guían sus misiones han evolucionado considerablemente, siguiendo con ello la evolución occidental contemporánea (Criblez y otros, 2000). El profesor, si bien es cierto debe ser un modelo para sus alumnos, es, según la retórica utilizada por las nuevas formas de gobierno (par ex., Keely, 2007 ; OCDE, 2001, 2007), llamado a devenir un *profesional* que utiliza saberes científicamente fundados y reconocidos por su eficacia en los aprendizajes de los alumnos. Las formaciones del siglo XXI deben permitir a las profesoras y profesores hacer frente a las mutaciones sociales que requieren nuevas capacidades adaptativas; ellas apuntan también a dotarlos de instrumentos que les permitan responder a las nuevas exigencias institucionales y a los nuevos paradigmas ligados a ellas (Gohier y otros, 2001).

3.1 El material analizado: dos siglos de planes de estudio

Analizar la evolución de los planes de estudio de las Escuelas normales de Valais hasta los de la HEP-VS permite comprender las etapas de evolución de los contenidos de formación de profesores y verificar su adecuación a las normas sociales y políticas que le son contemporáneas. Porque, a pesar de que las características geopolíticas podrían predisponer a estas instituciones de formación a desarrollarse dentro de una cierta autosuficiencia, los planes de Valais se encuentran en consonancia con las evoluciones económicas, sociales y políticas que conoce el mundo occidental ya sea en el tiempo de las Escuelas normales del siglo XIX (Périsset, 2003b) o en aquel de las Altas escuelas pedagógicas de nivel universitario del siglo XXI (Périsset, 2010). Los planes de estudio de las Escuelas normales y de la HEP-VS, que han sido analizados a partir de los documentos encontrados, en los archivos cantonales, en la biblioteca cantonal o en los archivos institucionales, lo muestran bien. El material estudiado está compuesto de

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio 6 proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

documentos oficiales editados en 1874, 1878, 1920, 1935, 1964, 1977, 2003³

3.2 Los saberes dispensados en formación: división en tres categorías. Elementos de método

Los planes de estudio de las Escuelas normales (mujeres y hombres distintamente) constituyen nuestro material de análisis. Para cada documento a disposición, y cuando esto fue posible (como es el caso de los planes de estudio hasta 1935), fueron identificadas diferentes disciplinas que figuraban en el programa (fuera de las prácticas profesionales y las lecciones – modelo), en el orden jerárquico en el que aparecen, así como también la frecuencia de clases atribuidas (en horas semanales para cada año de programa). Luego, estas horas son adicionadas para obtener el tiempo consagrado al estudio de cada disciplina al final de la formación. Para nuestra clasificación, fueron consideradas la descripción del contenido disciplinario presente en el documento analizado. De este modo, se pudo extraer (de manera inductiva) la evolución de las orientaciones de dichos planes de estudio a partir de tres grandes categorías:

1) *La formación específica a la enseñanza*, ya sea las disciplinas en que el título deja comprender claramente que ellas son dispensadas con la finalidad de dotar a los futuros profesores de saberes para enseñar necesarios para el ejercicio de su función. Forman parte el curso de *pedagogía*, pero también, desde 1920, otros cursos como el *dibujo*, la *caligrafía* o el *canto*. Desde 1935, la *gimnasia* es igualmente dictada en tanto que formación profesional, ya que los cursos dados en la Escuela normal, más allá de los cursos de metodología de la gimnástica, son casi completamente (sobre todo en las jóvenes mujeres) aquellos que deben ser dispensados en las clases de la escuela primaria.

2) *La educación para el rol social y cívico*, es decir las disciplinas en las que el título expone claramente la importancia de la educación cívica y moral de los futuros profesores. Así, la *religión* (que aparece a la cabeza de todos los planes de estudio hasta aquellos de 1964), pero también la *historia*, la *agricultura y obras manuales*, el *canto*, la *gimnástica*, la *contabilidad* o todavía la *higiene escolar* en 1920 para las jóvenes mujeres únicamente. El curso de *sociología*, introducido en 1935, pertenece igualmente a esta categoría ya que está basado en la doctrina social de la Iglesia tal y como fue elaborada por los promotores de la acción católica social y codificada por las encíclicas de los papas: la sociedad familiar, la sociedad profesional, la sociedad civil, la sociedad

³ Se debe retener que estos años no corresponden a las fechas en el curso de las cuales tuvieron lugar cambios estructurales en las Escuelas normales y en la HEP-VS. Para mayores precisiones, consultar Périsset, 2003^a. Por otro lado, el plan de estudio actual de la HEP-VS, aunque habiendo conocido algunos cambios, está todavía basado en el documento oficial editado en 2003.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

religiosa.

3) La *cultura general*, es decir los cursos de lengua francesa, aritmética luego matemáticas, geografía, segunda lengua nacional, historia y canto desde 1920; una parte de los cursos de gimnástica desde 1964 (la otra parte relevando de la metodología de la gimnástica y por ello la formación a la enseñanza). Estos contenidos sobrepasan los saberes que deben ser enseñados (clasificados en la primera categoría descrita) y forman una cultura general de institutora y de institutor.

4. Resultados: de la evolución social de la identidad esperada de los profesores y profesores de la escuela primaria.

Los resultados de nuestro análisis de contenido muestran claramente que aquello que figura en el plan de estudio de las formaciones de profesores del siglo XIX al XXI evoluciona en función del contexto sociopolítico. Entre las Escuelas normales, hechas para “normar a los maestros” y la Alta escuela pedagógica de nivel universitario que defiende la “profesionalización de un profesor responsable cuya acción está fundada en pruebas científicas”, las prioridades políticas han cambiado y aquello que se espera de un profesor se ha indiscutiblemente transformado, incluso si un rol social, ciertamente diferente pero igualmente importante, le queda indiscutidamente conferido.

4.1 La formación explícita al rol social: un inexorable declive

Desde el origen de las Escuelas normales y hasta los años 1960, la diferenciación social de los roles de los jóvenes hombres y mujeres opera explícitamente ya que los planes de estudio que les son respectivamente destinados son diferentes, y por ello los instrumentos de construcción de su identidad profesional que son los cursos dispensados en el instituto de formación de profesores, lo son también. La parte de los *contenidos que apuntan a la educación al rol social* también es, lógicamente, primordial: en 1874, 21 horas de las 71 anunciadas son dedicadas a ello en el caso de los jóvenes varones y 39 horas de las 89 en el caso de las jóvenes mujeres. Estos cursos conciernen tanto la religión, la ciudadanía y los conocimientos científicos propios a la agricultura (para los hombres) como la moral, la higiene y la costura para las mujeres. En 1878, esta proporción sigue siendo importante: 18 horas de las 71 para el caso de los hombres, 36 horas de las 89 para las mujeres. El lugar destinado a estos contenidos disminuye un poco a partir de 1920, mientras que por otro lado la formación es aumentada en un año. Solo ocupan 21 horas de las 109 inscritas en el programa de los hombres y 24 horas para el mismo total general en el caso de las mujeres. En 1935, el lugar de los *contenidos que apuntan a la educación al rol social* decrece aún más evidenciando nuevamente una

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio 8 proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

desigualdad entre hombres y mujeres, éstas últimas debiendo hacer más horas en total (114 horas para ellas contra 106 para ellos) de las cuáles 33 horas (tan solo 12 para los hombres) están dedicadas esencialmente a su futuro rol de ama de casa y madre.

Los últimos cursos, representativos de la formación al rol social dispensado por las Escuelas normales (catecismo y agricultura) desaparecen *de facto* en 1977 (el curso de religión es remplazado por un curso de instrucción religiosa basado fundamentalmente en el estudio de la Biblia y es clasificado por el Departamento de la Instrucción pública como un curso de cultura general; esta unidad de aprendizaje desaparece luego de los planes de estudio HEP). Es en este momento de la historia social de Valais que se sitúa la ruptura entre tradición y modernidad. El rostro del Departamento de la Instrucción pública cambia profundamente. A finales del los años 1960, tres pilares garantes de la “tradición” de la Escuela normal, abandonan sus respectivos puestos: en 1966, el Director de la Escuela normal de institutores; en 1969 el Jefe del Departamento de la Instrucción pública y la Directora de la Escuela normal de institutrices. Sus partidas concomitantes coinciden (y sin duda esto no es un azar) con la consolidación de una mutación de las mentalidades y de las costumbres.

Estas partidas permiten la apertura del cantón hacia la “modernidad educativa” al menos en tres aspectos. Así, los cursos intensivos (de hasta incluso un trimestre entero) de aprendizajes de ama de casa y de agricultura desaparecen en 1967, signo de que los “regentes” de la segunda parte del siglo XX ya no están llamados a difundir en sus pueblos los conocimientos agrícolas útiles a los ciudadanos; ellos se transforman institutores por completo cuya misión ya no es prevenir el éxodo rural sino instruir a los alumnos. Luego, el nuevo director de la Escuela normal de los institutores nombrado en 1966 (él obró activamente por la desaparición del curso de agricultura) introduce la experiencia de la *cogestión* al internado (aún obligatoria), experiencia explícitamente inspirada en la Nueva educación y en A. Neill⁴ en particular, y que va a durar hasta 1974. Finalmente, en 1971, a nueva Directora de la Escuela normal de institutoras pide oficialmente a través de una simple carta al Departamento la derogación de la obligación de ser interna para las normalistas no domiciliadas en la ciudad sede del instituto de formación⁵. La educación individual de los jóvenes y la responsabilidad de cada familia en este dominio son reconocidas por sobre la primacía, celosamente defendida hasta ese momento, de la obligación del internado, joya de la educación normalista y poderoso instrumento de formación a una identidad profesional específica – currículo que permite

⁴ Cuya obra “Los niños libres de Summerhill” conoció un suceso rotundo en los años 1970.

⁵ Para los detalles con respecto a los períodos evocados y otros hechos relativos a las Escuelas normales de Valais, consultar Périsset, 2003a. Para la experiencia de *cogestión*, consultar Périsset, 2007.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio 9 proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

la inculcación visible de una ideología explícita (Forquin, 2008, p. 87) – bajo la responsabilidad del Estado quien la ha delegado a la Escuela normal.

4.2 La formación general: una evolución participa a la desaparición de las Escuelas normales

La *formación general*, como la formación específica al rol social, conoce también un cierto desarrollo antes de declinar hasta desaparecer en 2003, pero no por las mismas razones. Ella ocupa sin ninguna duda un lugar preponderante en todos los programas de formación de las Escuelas normales desde su creación, ocupando verdaderamente el lugar de una formación escolar profundizada para los futuros institutores e institutrices del cantón: 41 horas de las 71 en 1874 y 49 horas de las 71 en 1878 para los hombres (proporción casi igual para las mujeres) que terminan la escuela primaria, ella aumenta con la duración de la formación y el aumento de las exigencias (formación secundaria I obligatoria) (53 horas de las 109 en 1920, 64 horas de las 106 en 1935) para tocar, en 1964, 17 de las 25 ramas de las asignaturas dadas (14 ramas diferentes impartidas en 1920 y 1935, entre 10 y 12 antes de estas fechas).

La evolución social, concretizada con el paso de la formación del profesorado al nivel terciario tiene razón al proponer este tipo de enseñanza: la formación disciplinaria y general debe ser acabada en el nivel secundario II antes de que la formación enteramente consagrada a la formación en HEP puede ser considerada. Los planes de estudio del siglo XXI están completamente dedicados a la formación profesional que ella aborda a través de los aspectos sociológicos, psicológicos, didácticos, pedagógicos y del punto de vista de la reflexividad del actor, tanto por los dominios investigados por las Ciencias de la educación y sus ciencias contributivas y que reconoce una política supranacional que privilegia una profesión cuyas acciones están fundadas en pruebas científicas (por ejemplo Saussez y Lessard, 2009).

4.3 La formación profesional: un elemento en crecimiento continuo hasta el siglo XXI

Esta evolución, que ve al profesor primero como *actor social* para luego transformarse en un profesor encargado de *instruir*, se solidifica a través del crecimiento de las disciplinas ligadas a los cursos de *formación profesional*. De 4 horas (de un total de 71 horas en dos años) en 1874, estos cursos ocupan 35 horas para los hombres y 23 horas para las mujeres de las 109 horas de formación en 3 años dispensada desde 1920. La diferencia entre los sexos se mantiene en el plan de estudios de 1935 que ve la formación profesional de los varones estancarse (35 horas) mientras que la de las damas

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio del proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

decaer un poco (21 horas). La poca importancia acordada a la formación profesional de las mujeres nos indica ciertamente la orientación de su formación profesional: los saberes almacenados durante la pasantía en la Escuela normal están destinados, a parte de fundar su actividad de institutriz, a también (o sobretodo), servir su vocación de esposa, de guardiana de hogar y de madre.

El institutor (o la institutriz) endosa primero una función de formación de los alumnos a los “valores cristianos”. Los contenidos profesionales van en ese sentido. Así, los contenidos del curso de pedagogía del siglo XIX y XX son elocuentes: 1874 y 1878: Excelencia de las funciones del institutor. Cualidades y condiciones necesarias para ejercer dignamente la función de institutor: cualidades físicas, intelectuales y morales. Educación o desarrollo de las facultades: educación física, intelectual, moral, estudio del corazón y de los sentimientos, cultura del corazón y del rol del educador sobre ello; la voluntad: dirigir la voluntad hacia el bien a través de la religión, la vigilancia, la disciplina, las recompensas y los castigos. 1920: La obra de educación. El educador. La pedagogía. Nociones elementales sobre las facultades y las operaciones del alma. La educación física. Educación de la sensibilidad, de la voluntad. Metodología general, métodos, procedimientos y formas de enseñanza. Metodología especial. 1935: La obra de educación, su objetivo, importancia. Grandes principios. El educador, los educadores naturales: familia e Iglesia, los educadores delegados: el institutor y el estado. Misión del institutor, su importancia, cualidades exigidas, relaciones con los padres, la autoridad, los colegas. Educación física; higiene escolar; organización material, didáctica y disciplinaria de la clase. Psicología: facultades intelectuales: sentidos externos, consciencia psicológica, imaginación, memoria, razón. Sensibilidad, voluntad. Relación entre las tres grandes facultades. Metodología general: lecciones modelo en la escuela anexa.

En el siglo XXI, los contenidos de la formación profesional cambiaron radicalmente. El ritmo de su evolución se acelera al comienzo de los años 1970. Los planes de estudio van a tomar en cuenta los aportes de las ciencias psicológicas y pedagógicas para, en el siglo XXI, ocupar por completo el espacio del plan de estudios de la HEP. Los nombres de los cursos se refieren explícitamente a los trabajos efectuados en Ciencias de la educación. Los cursos de la HEP-VS se organizan en torno a 8 campos, todos orientados por el interés en una formación profesionalizante⁶: sociedad e institución; escuela y desarrollo; organización de la vida y del trabajo escolar; planificación, realización y evaluación; didácticas (genérica y específicas); enseñanzas específicas a los grados elementales o a los grados medios; formación a las prácticas

⁶ Ver el plan de estudio actual y la descripción de los cursos, disponibles en <http://www.hepvs.ch/formation/formation-primaire> (consultado el 18 de marzo 2017).

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

profesionales – es decir organización y objetivos de las prácticas en el curso de los 6 semestres de estudio, análisis de las practicas y alternancia terreno-institución, práctica reflexiva.

5. Conclusión : los planes de estudio actuales, para construir una identidad profesional en adecuación con las necesidades políticas, económicas y sociales del siglo XXI

A la ocasión del análisis social de los planes de estudio de las formaciones de profesores en Valais, observamos una ruptura cuando el formidable desarrollo económico de la Europa de post-guerra toca Valais en los años 1960. A partir de 1964, el enunciado de los dominios que forman parte de los planes de estudio se vuelve sucinto; ya no es necesario precisar los contornos de las disciplinas de formación que las ciencias sociales y las ciencias de la educación fundan cada vez más. Si bien es cierto la formación continúa siendo, según la terminología en vigor de mediados del siglo XX⁷, de tipo *integrado* (los cursos de formación profesional y de formación general son dados simultáneamente), los cursos de metodología, dispensados desde 1977 durante los dos últimos años de formación, prolongan la formación general dispensada durante los tres primeros años de Escuela normal. Esta forma claramente definida anuncia la formación llamada *sucesiva* (la formación profesional se sigue una vez la formación general terminada) que es dada desde los primeros años del siglo XXI en todas las formaciones de profesores en Suiza.

Sucede que, en el siglo XXI, las prioridades económicas, políticas y sociales cambian. La instrucción pública y obligatoria está generalizada y ya no es cuestionada (que no sea a nivel de los gastos que ella conlleva y que los estados desean frenar); el nivel global de instrucción ha claramente aumentado desde el final del siglo XIX y es conveniente que los profesores estén aún mejor formados, anticipando los desafíos históricamente inéditos a los que hacen frente, tales como los efectos de las migraciones mundiales, la integración y la inclusión de los alumnos diversos, la persistencia de las desigualdades sociales y las nuevas desigualdades culturales. La cuestión del rol social y socializador de la escuela persiste, al lado de la importancia que adquieren la investigación y los saberes científicos en formación de profesores, saberes que han ganado importancia al alero de las cuestiones económicas: las publicaciones de la Organización de cooperación y de desarrollo económicos – OCDE (sobre todo en 2001,

⁷ Formación *integrada* o formación *sucesiva*: terminología utilizada por la Conferencia Suiza de los directores cantonales de la instrucción pública – CDIP en el informe LEMO (Lehrerbildung von Morgen) de 1976.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

2007) testimonian de una preocupación supranacional de transformar la escuela pública en eficaz y eficiente. Al final del siglo XX, las autoridades de los países industrializados reclaman un estrechamiento de la conducción global de la institución escolar y de las formaciones de profesores (para el caso de Suiza: Bucher y Leder, 2010 ; Lehmann y otros, 2007). El tiempo de las encuestas estandarizadas, internacionales (PISA para la zona de la OCDE) y nacionales (HarmoS en Suiza) hizo su aparición: la institución escolar debe dar prueba concreta y pública de su utilidad con respecto al mercado económico – y no prioritariamente con respecto a los problemas de la educación social humanista cuasi desinteresada. De este modo, se verifica que los alumnos pueden y deben ser eficientes desde la entrada potencial al mercado del trabajo (es decir al final de la escolaridad obligatoria a los 15 años, test PISA) en el mundo económico globalizado y liberalizada de hoy y que ellos han sido bien programados para ello a lo largo de toda su trayectoria escolar (por ex. En Suiza, los test HarmoS en las distintas etapas de la escolaridad obligatoria).

Bases científicas son explícitamente exigidas en formación porque se espera de los profesores formados en los institutos de nivel terciario que puedan “demostrar que ellos están en capacidad de tratar con la ayuda de métodos científicos importantes problemas específicos del campo profesional” (Forneck, 2010, p. 5). En el mundo contemporáneo, para los políticos, los profesores tienen un rol que jugar: ellos están llamados a ser *activos*, responsables de gestionar su formación continua y “poseer el desarrollo de aptitudes de orden social y empresarial [...] que [les] ayudarán a entender mejor lo que la sociedad espera de la escuela” (Keeley, 2007, p. 77). Su formación, y por ello los dispositivos de construcción de la identidad profesional, deberían estar completamente dirigida hacia el ejercicio eficaz y eficiente de su profesión.

Los planes de estudio están orientados por un lado por los fenómenos sociales contemporáneos (migraciones, heterogeneidad, autogestión de los recursos humanos, adecuación a las necesidades regionales, etc.) inventariados por la autoridad política superior, pero también por la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos de las formaciones de profesores del siglo XXI tales como han sido definidos por los planes de estudio están basados en los resultados *probados* de las investigaciones en educación, orientados en el *buen gobierno para una buena práctica escolar* (Bucher y Leder, 2010) que participa, según la retórica de las *nuevas gestiones*, al crecimiento económico y al bienestar de las naciones (OCDE, 2001, 2007).

Si la naturaleza de los saberes *que deben ser* enseñados así como los saberes *para enseñar* han claramente evolucionado desde el siglo XIX, de manera acelerada en el curso de las últimas décadas del siglo XX y que han continuado a evolucionar en el siglo XXI,

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

in fine, se evidencia que las formaciones de profesores dadas en las Escuelas normales de ayer o aquellas que proponen actualmente las Altas escuelas pedagógicas de nivel universitario suizas (los textos de la CDIP, COHEO y OCDE citados son generalizables a todas las Altas escuelas pedagógicas y universitarias de formación de profesores en Suiza) tienen un punto en común: ellas están dirigidas a un profesor que siempre ha sido y sigue siendo un agente social cuya autonomía y responsabilidad profesional son siempre determinadas por el poder político dominante; profesor que es, en consecuencia, socializado con un objetivo en un instituto de formación de profesores – ayer, las Escuelas normales, a presente las Altas escuelas pedagógicas de nivel universitario.

Ya lo anunciábamos al inicio de este artículo: no hay identidad sin alteridad ya que está definida de y por el otro. Por otro lado, las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción. En las formaciones de profesores, este contexto de construcción identitaria queda en gran parte circunscrito, hoy como ayer, por la política. De hecho, es aún la política quien confía la formación profesional inicial a un instituto específicamente dedicado (Escuela normal a Alta escuela pedagógica de nivel universitario) y es todavía la política quien valida los planes de estudio por el cual los futuros profesores y profesoras son aculturados a las bases de su oficio, significándoles así legítimamente su pertenencia a un grupo profesional definido, un colectivo donde las normas, valores y medios son vehiculados por el dispositivo de formación implícitamente activo en el proceso de construcción de su identidad profesional primera.

Périsset, D. (2018). Construcció de la identitat professional a través de la formació. Planes de estudi i projecte polític, una relació social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

Referencias bibliográficas

Bucher, B. y Leder, Ch. (Coords.) (2010). *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse*. Berne : Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP).

Castra, M., (2010). Identité. En S. Paugam (Coords.) : *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : PUF, coll. « Que Sais-Je ? », pp. 72-73.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin, Collection U.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection Le lien social

Criblez, L., Hofstetter, R. y Périsset, D. (Coords.) (2000). *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang, Exploration.

Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : l'Harmattan.

Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

Forneck, H.J. (2010). *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation des enseignantes et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique – CDIP, Conférence bilan 2010.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 (1), 3-32.

Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris : OCDE.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. In I. Cantón Mayo & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-211). Madrid: Nacea.

Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W. y Périsset, D. (2007). Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.

Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.

OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE.

OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE.

Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). En R. Malet (Coord.), *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche et formation*, 65, 61-74.

Périsset, D. (2007). De l'éducation normalienne à l'éducation nouvelle : un grain de sable dans la tradition. L'expérience de la cogestion à l'École normale des instituteurs de Sion (Valais, Suisse). *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 141-157.

Périsset, D. (2003a). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

Périsset, D. (2003b). Normalienne et catholique. Les Écoles normales au Québec et en Valais, 1850-1950. *Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand* (SHVR), 197-207.

Saussez, F. y Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.