

La formación de profesores en Francia

Antoine Zapata
Universidad de Mulhouse. Francia



RESUMEN

En este artículo vamos a analizar de qué manera los IUFM en Francia han tenido en cuenta, por una parte, la articulación teoría-práctica, y por otra, el desarrollo de la autonomía. Mostraremos que por no apoyarse en elementos teóricos claros, la alternancia entre la teoría y la práctica no es más que la yuxtaposición de períodos de adquisición de saberes descontextualizados, y períodos de enfrentamiento con la realidad. Mostraremos, también, que pese a una voluntad política fuerte, tres elementos van a confluír para limitar la construcción de la autonomía: la concreción del proceso de formación durante el primer año; la ubicación del concurso en mitad del período de formación, y el estatus de funcionario durante el segundo año de formación.

Origen de la formación de profesores en Francia

Para comprender mejor las nuevas orientaciones de la formación de profesores en Francia, es necesario explicar como funcionaba en la década de los años 80.

Históricamente, la existencia en Francia de dos redes de enseñanza explica la diversidad relativa de estructuras dedicadas a la formación de los profesores. Por un lado la red de Primaria/Profesional acogía, desde finales del siglo XIX, a los hijos de las clases humildes (obreros, empleados, artesanos...); por otro, la red de Secundaria/Superior, en funcionamiento desde comienzos del siglo XIX, estaba destinada a los hijos de la burguesía.

En el año 1882 el Estado constituye, junto a la red de escuelas primarias, las *Ecoles Normales* para formar a los mejores alumnos de la escuela primaria como futuros enseñantes de los niños de su misma

clase social. Se organizan también las *Ecoles Normales Supérieures* que se encargan, a su vez, de formar a los profesores de *Ecoles Normales*. De tal manera que se ofrece a los niños más destacados de las clases trabajadoras unas posibilidades de promoción social, ciertamente relativas, en un sistema autárquico.

Paralelamente a esta red existe, desde comienzos del siglo XIX, el *Lycée* de pago, abierto exclusivamente para los hijos de la burguesía, cuyos profesores provienen de distintos niveles universitarios. Para los niños pequeños, equivalente a la primaria, el profesor debía tener un bachiller; para la enseñanza media el profesor debía ser licenciado; y para niveles superiores se exigían doctores. Aunque existe una jerarquía entre enseñantes, lo esencial es que la formación de los profesores del *Lycée* es universitaria.

Así, la situación presenta un marcado contraste, por una parte los maestros de



primaria tienen una formación relativamente profesional, y, por otra, los profesores de secundaria tienen una formación muy académica. En efecto, las *Ecoles Normales* incorporan rápidamente a las materias clásicas clases de psicología aplicada a la educación y, más tardíamente, experimentaciones pedagógicas que nacen de la enseñanza de la psicopedagogía. A nuestro parecer la existencia de materias psicopedagógicas en el curriculum de los maestros de primaria constituye un indicador de la profesionalización de ambos (IUFM, 1993). En cambio, las universidades se encerraron en la difusión del saber académico, y, aunque de reciente creación, los *Centres Pédagogiques Régionaux* sólo lograron ofrecer una *cierta cultura pedagógica* a los futuros profesores de secundaria.

Entre tanto, la unificación de las dos redes en un sistema único de enseñanza, que empezó hace ya treinta años, va a generar una masificación de la enseñanza. A partir de este momento las clases populares van a acceder a la enseñanza secundaria y el alejamiento entre el saber que ofrece la escuela y el saber al que aspira el alumno de clase popular no para de acrecentarse.

Pues asistimos desde hace unos veinte años a una tendencia de *secundarización* de la escuela primaria. Observamos que los programas rompen con los saberes utilitarios de la primaria de antaño, abriéndose a dimensiones más abstractas, más alejadas de las preocupaciones del ámbito familiar, más ajenas al saber social de referencia. Este fenómeno no sólo acentúa las dificultades de los alumnos frente al saber, sino que aumenta el desconcierto de los profesores frente a las dificultades de los alumnos.

Estamos frente a un cambio profundo de los usos y procedimientos de enseñanza habituales de los profesores, tanto de primaria como de secundaria. Hoy, al con-

trario que hace veinte años, el desarrollo de la heterogeneidad de perfiles de los alumnos trae consigo una gran homogeneidad en las dificultades a las que se enfrentan los profesores. Esta evolución de las actividades de los enseñantes requiere una mayor profesionalización, que es vivida negativamente por los profesores de secundaria. En efecto, son muchos a los que hay que convencer para que no sigan haciendo lo mismo que los antiguos profesores. Este hecho incitó a las autoridades educativas en 1988 a pedir al Rector Bancel que hiciera un estudio de las funciones y tareas del profesor y proponer, en consecuencia, un curriculum de formación. En esta coyuntura nacen los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (I.U.F.M.).

Características de los IUFM

Los IUFM se crean en 1991 sobre tres ejes: la constitución de una cultura profesional idéntica para todos los profesores, de primaria y secundaria; la construcción de los saberes sobre una articulación entre la teoría y la práctica; la individualización de los contenidos y el desarrollo de una formación que contemple la diversidad de procedencia de los futuros profesores.

Estos tres pilares conforman la estructura actual de los IUFM, cuyo esquema de funcionamiento vamos a describir brevemente a continuación, tanto para el profesorado de escuela primaria como para el de secundaria. En ambos casos el estudiante debe poseer la misma titulación de entrada: una licenciatura, es decir haber cursado tres años de enseñanza después del bachiller. Durante el primer año hay pocas diferencias, y está basado en una fuerte proporción de enseñanzas disciplinares para los profesores de secundaria (PLC) y pluridisciplinarias para los de primaria (PE). Para éstos últimos la formación

parece más abierta a la articulación teoría-práctica, que en el caso de los PLC, pues deben cubrir dos períodos de prácticas (uno en párvulos y otro en elemental), mientras que los estudiantes de PLC, a petición suya, sólo tienen que cumplir uno.

Además, los estudiantes de PE deben cursar psicología y pedagogía general, lo que no ocurre para sus compañeros de PLC. A veces se ofrece una formación didáctica específica a ciertos estudiantes de PLC. Además se encuentran separados físicamente, pues mientras los de primaria están en edificios propios de los IUFM, los de secundaria permanecen en la universidad.

Pero la diferenciación de estudios es más importante en segundo año, pese a que el objetivo esencial es realizar una formación profesional que se articula sobre tres ejes: conjuntos de materiales didácticos; varios períodos de prácticas en diferentes establecimientos escolares; y la tesina profesional. Los materiales didácticos incorporan para cada disciplina cursos de didáctica y cursos generales y administrativos. Los de didáctica son organizados por especialistas de la disciplina. Los generales y administrativos agrupan a estudiantes del mismo sector para la formación en la cultura de la institución escolar, coordinados por directores de centros. También se imparten módulos que tienen un carácter interdisciplinar y cursos de ciencias de la educación. Como se intenta articular la teoría y la práctica los PE tienen una gran cantidad de semanas de prácticas, mientras que los PLC imparten enseñanza durante cuatro o seis horas semanales en "Collèges o Lycées". Para cada período se les asigna un tutor que asume el papel de acogerles, ayudarles, aconsejarles, observar y participar en la formación del futuro profesor. Además deben realizar varios períodos de "práctica acompañada", como continuación de las del primer año, durante nueve semanas (o un máximo de 54 horas). Fi-

nalmente deben escribir una tesina que debe tratar temas didácticos y pedagógicos basados en su experiencia de clase, de esto hablaremos más adelante.

La articulación teoría-práctica

Se trata de un principio pedagógico en Francia al que no podía escapar la formación de profesores, fundamentalmente por dos razones. La primera se debe a la naturaleza de la formación, pues se trata de una formación profesional, y como tal requiere saberes teóricos, pero también aquellos que provienen de la práctica. La segunda apela al carácter particular del saber de la enseñanza que se activa en el campo de las relaciones humanas. En la tradición occidental toda formación en este campo no puede escapar a las tensiones del enfrentamiento con la realidad. Nadie aceptaría que la formación del médico se hiciera sólo en el plano de la teoría, ignorando toda la tradición de la clínica. Participando de la psicología, y más recientemente de las ciencias humanas, la enseñanza no puede sustraerse al enraizamiento en lo real, en lo concreto.

Aunque las exhortaciones a apoyarse sobre la práctica sean frecuentes en el texto del rector Bancel (Bancel, 1989), y pese a la reiteración en las instrucciones organizativas de los IUFM, tanto las propuestas concretas, como los modelos que se utilizan, presentan graves carencias (MESR, 1994).

Como hemos visto antes, el desarrollo de la formación es una sucesión de cursos teóricos que, durante el primer año, privilegian la preparación y superación de un concurso situado entre el primer y el segundo año, este objetivo obstaculiza fuertemente, a la vez, la toma de consciencia de los estudiantes y de los formadores. Para unos, la superación es vital para su fu-

turo, para los otros, el porcentaje de aprobados es un indicador de evaluación de los IUFM, lo que influye sobremedida en la redistribución de los medios de financiación de la institución. Se constata, también, que las peticiones voluntarias para realizar períodos de prácticas, en el caso de los PLC, son poco numerosas, salvo en lugares donde los tribunales demandan de manera explícita una contextualización concreta a las respuestas de los estudiantes, o preguntan sobre situaciones reales de clase sobre las que el candidato debe posicionarse (Zapata, 1996). Además, prácticamente es inexistente, durante el primer año, una formación didáctica y pedagógica. Pues son la didáctica y la pedagogía las que pueden permitir un vaivén entre la teoría y la práctica, un cuestionamiento del saber y de las formas de autoconstrucción por parte de los estudiantes, y una confrontación entre los modelos teóricos y las situaciones reales de clase. Por el contrario, durante el segundo año, la presencia en clase durante cuatro o seis horas semanales ofrece un terreno ideal para la articulación teoría-práctica. Este es el primer contacto del futuro profesor con la didáctica, aunque se limita a 25 o 30 horas, del total de 150 de duración de los módulos de enseñanza. Esta duración varía de una disciplina a otra, lo que escapa totalmente a la voluntad política del IUFM. Así, por ejemplo, puede oscilar entre cerca de las 110 horas de pedagogía y didáctica basadas en el análisis de prácticas reales de los profesores documentalistas, a la casi inexistencia en el caso de los filósofos. Se constata, además, que las disciplinas tecnológicas o profesionales utilizan de manera más frecuente el vaivén entre las experiencias de los futuros profesores y las formalizaciones de las disciplinas generales. También habría que puntualizar que en casos como la enseñanza de la lengua los profesores proponen cursos modelos

que los estudiantes tienen que reproducir, y el análisis de la práctica se centra principalmente en la corrección de las posibles desviaciones, más que en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje puestos en juego en la clase.

De lo que acabamos de decir se deduce que hacemos referencia a una concepción específica de la articulación teoría-práctica, la que propone G. Malglaive (Malglaive, 1990) y a la que denomina "el saber en uso". Este saber en uso distingue dos planos: el del pensamiento, donde se realiza una relación dialéctica entre los saberes teóricos y los saberes procedimentales, y el de la acción donde se realiza la misma dialéctica entre saberes prácticos y "saber hacer".

Desde la lectura de este esquema podemos deducir que la escuela funciona exclusivamente en el primer plano, y tampoco las estructuras de formación parecen escapar a este funcionamiento. Además se comprende de manera frecuente que la articulación teoría-práctica funciona bajo la dialéctica movilización-demanda-construcción que enlaza los saberes teóricos y los saberes procedimentales. Los primeros dicen lo que es, mientras que los segundos dicen lo que hay que hacer para que, lo que es, sea lo que se quiere. Por tanto los primeros son ideas abstractas, los segundos son una aplicación de las mismas en el plano de lo concreto. Tal representación se impone porque funciona bajo el postulado ideológico de la superioridad de la teoría sobre la práctica. Para elaborar saberes procedimentales hay que acudir a la teorización del marco conceptual. Por ejemplo las diferentes técnicas de dinámica de grupos se han basado en marcos teóricos de la psicología y de la sociología, a estas técnicas las llamamos saberes procedimentales, y nos indican como debemos actuar para llegar al resultado adecuado, dado un contexto específico, y en relación con un

objetivo determinado. Aunque aparentemente los saberes procedimentales parecen ligados a la práctica, no son más que la proyección ideal de un proceso y no el proceso mismo. Sin ninguna duda cualquiera ha dirigido una reunión y ha podido constatar que no basta con su preparación, en la que se han podido seleccionar las técnicas que se van a utilizar, sino que hace falta algo más para conseguir nuestro objetivo. Este algo más no se codifica jamás, es lo que llamamos la experiencia profesional de la persona. Las técnicas no son suficientes para someter lo real a nuestra voluntad, interviene una dimensión personal que funciona en el plano de la acción.

En este plano actúan los "saber-hacer" profesionales, y se constituyen los saberes prácticos, es decir los saberes generados por la actividad, y el uso repetido en contextos diferentes del "saber hacer". Estos conocimientos rara vez se formalizan, en el mejor de los casos constituyen recetas que se transmiten, una suerte de algoritmos empíricos, en el peor de los casos son respuestas reflejas que no suelen adecuarse al contexto específico de la acción.

La diferencia entre contexto real (la situación meta) y contexto en el que nace el propósito de la acción (situación fuente)

tiene que ser regulada de manera más o menos "intuitiva" por el actor; la pertinencia y la eficacia de esta regulación puede generar otras situaciones fuente, que se pueden movilizar inmediatamente como algoritmos reguladores que permiten afrontar los problemas con una gama de respuestas cada vez más amplia. Pero si sólo nos quedamos en el nivel de la acción, la eficacia de la dialéctica entre "saber hacer" y saberes prácticos se limita a patrones bastante triviales, es decir que la probabilidad de aparición es bastante fuerte en la situación de trabajo del actor. Pero cualquier acontecimiento extraño a este marco de referencia le llevará o a buscar ayuda exterior, o a realizar un esfuerzo importante para problematizarlo y buscar ayuda en el dominio del pensamiento (saberes teóricos/saberes procedimentales). Es este último proceso el que permite alcanzar el nivel de experto. Dicho de otra manera, la articulación entre práctica y teoría no se sitúa en la relación entre saberes abstractos sobre los conceptos y las aplicaciones, sino en la dinámica que une cuatro tipos de saberes de manera compleja tal como lo muestra el siguiente esquema de G. Malglaive (Malglaive, 1990) (Fig. 1).

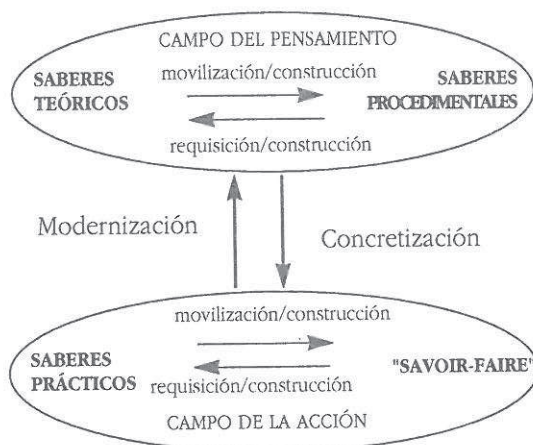


Fig. 1. Inteligencia en actos o saber en uso.

Según lo que acabamos de decir, parece claro que dada la dificultad de conseguir esta articulación en una relación tradicional de enseñanza (incluso en el caso de adultos), sólo la tesina profesional parece un lugar privilegiado para una formalización de tal tipo de articulación. En efecto, *la tesina profesional se apoya en el análisis de las prácticas realizadas durante el período de responsabilidad y debe permitir averiguar las capacidades del futuro profesor para identificar un problema, o cualquier otra cuestión relacionada con las mismas, analizarlo, proponer pistas de reflexión o de acción haciendo referencia a trabajos existentes en ese campo* (M.E.N., 1992). Así, nos situamos en el marco de la articulación entre la teoría y la práctica, cuya referencia sería el esquema de "saber en uso" tal como lo explicamos antes. Estaríamos frente a la doble relación conceptualización/movilización entre los saberes del plano del pensamiento y los del campo de la acción. Y el texto de referencia de la tesina profesional sigue precisando para insistir: *no debe ser ni una simple narración de un trabajo personal, sin análisis ni reflexión crítica, ni una reflexión teórica o histórica ajena a la experiencia del futuro profesor* (M.E.N., 1992). Es decir no debe situarse únicamente en el campo del pensamiento, ni en el de la acción, sino en el vaivén entre los dos.

Individualización de la formación: un proceso de negociación

Otro pilar de la novedad del IUFM es la individualización del proceso de formación del futuro profesor. Se trata también en este caso de un principio, quizás más fácil que el precedente, que presenta graves dificultades a muchos IUFM. Al decir individualización estamos aludiendo a un determinado grado de autonomía del alumno,

tanto su estatus de adulto como de estudiante-futuro-profesor así lo reclaman. Si tomamos como referencia que el profesor goza en su aula de un amplio margen de autonomía, nos parece legítimo introducir este carácter desde el comienzo de su formación, tanto más, cuanto el discurso de la institución es el de favorecer el acceso del estudiante a su propia autonomía, al que el profesor debería otorgar la mayor atención. Pero la autonomía es algo difícil de definir ya que oscila entre dos polos, uno sería semejante a lo que decía Dirac del mundo de la física: que es un universo en el que todo lo que no es obligatorio está prohibido. El otro sería la abdicación, la inexistencia de reglas de conducta. Entre estos dos grados hay un continuo que cada uno de nosotros conoce bien en la vida cotidiana. La autonomía es algo que se debe construir, sea en común, sea contra el otro. En todo caso es una noción que no puede existir más que en el seno de una relación plural. No se puede ser autónomo más que con otro o contra los demás, nunca solo.

Parece que en el caso del IUFM, y a pesar de una fuerte voluntad política, la construcción de la autonomía no puede hacerse más que contra la institución. Tres elementos van a unirse para limitar, si no anular, la construcción negociada de la autonomía: la concreción del proceso de formación durante el primer año; el lugar del concurso al finalizar este primer año; y el status de funcionario durante el segundo año.

El primer año, en la práctica, se constituye, no como el inicio de un nuevo ciclo, sino como la continuación de estudios anteriores. Esto es más evidente en el caso de los PLC, que se diferencia poco de los estudios de Maestría, aunque no conduzcan a esa titulación. La única autonomía que se concede a los estudiantes es la de no asistir obligatoriamente a los cursos y construir así, de manera negativa, su propio proceso de formación. En cuanto a los PE, de origen

disciplinar más diverso, se podría esperar que el proceso de formación fuese más diferenciado, permitiendo por ejemplo a un estudiante de literatura esforzarse más en matemáticas y ciencias; o nos podríamos imaginar ofrecer a los "científicos" complementos en literatura, ya que son carencias de su formación previa, tanto universitaria como escolar. Sin embargo, constatamos que el recorrido se fija con módulos programados, cierto que responden a materias escolares que deben enseñar en un futuro, pero que no tienen en cuenta ni las competencias disciplinares reales, ni los conocimientos adquiridos anteriormente por los estudiantes. Al mismo tiempo en los cursos de pedagogía, impartidos a los mismos estudiantes, se pone el acento en la importancia de tener en cuenta el estado real del saber de los alumnos. Estamos frente a una dicotomía, generada no sólo por la pereza intelectual para imaginar recorridos diferentes, sino por la incapacidad estructural de tomar en cuenta este hecho en la organización, y ofrecer medios materiales necesarios para una gestión de conjunto más coherente. Es evidente que todos los módulos de formación diferenciada que se propusieran no acogerían al mismo número de estudiantes, y como las necesidades no serían idénticas, aunque sí más relevantes, y además no sería posible dejar tiempos vacíos, el costo global sería siempre superior al de unos recorridos planificados de antemano, en función de un compromiso entre objetivos pedagógicos de los formadores y objetivos financieros de la institución, que cobran mayor importancia a medida que crece la masa de estudiantes y se estabilizan los ingresos presupuestarios. Además, en la negociación de los planes de formación, cada representante disciplinar trata de obtener el máximo volumen para su disciplina, y, para la dirección, la manera más simple de responder es estableciendo unos criterios lineales y fáciles de aplicar.

El concurso, situado al finalizar el primer año, trae como consecuencia que los estudiantes se obsesionen en los contenidos útiles para superarlo, en detrimento de otros conocimientos necesarios para su futura actividad profesional, puesto que en el mismo sólo se examinan de las asignaturas "fundamentales": francés, matemáticas, historia y geografía.

Por último, el estatus de funcionario obliga a asistir a todos los cursos, lo que impide la diferenciación disciplinar, de manera que los estudiantes van a entrar por el molde del IUFM, sin la posibilidad de construir su autonomía contra él. Los módulos disciplinares (que organizan la formación) sí gozan de una autonomía importante, como hemos mencionado anteriormente, lo que produce una disfunción importante en el IUFM como estructura reguladora, restándole capacidad para imponer una visión "autonomizadora", si es que lo desea. También en este caso los estudiantes se enfrentan a un menú único, y común para cualquier disciplina, que le niega toda posibilidad, no sólo de diferenciación del curso formativo, sino que incluso les priva de los medios para reflexionar sobre la autonomía, y de intentar conquistarla entre ellos, antes de hacerlo con sus alumnos.

La autonomía, que debería ser una aventura vivida para ser conquistada, se torna en un discurso vano, que queda desacreditado por su nula aplicación en la realidad. En el funcionamiento diario, preguntas del tipo: ¿cómo gestionar los diversos grados de autonomía?, ¿cómo acceder a ellos?, ¿cómo ayudar a los alumnos a que sean autónomos?, quedan sin respuesta. Éstas son algunas de las cuestiones planteadas, no solamente en el marco de los contenidos de formación para los estudiantes, sino también en el campo de la experimentación para ofrecerles posibles claves, tratar de orientar una reflexión sobre

la autonomía, cómo llegar a conseguirla, cuáles son sus límites, su construcción en el caso de jóvenes en formación. Este parece ser el principal fracaso de la novedad que debían ofrecer los IUFM.

Conclusiones

Desorientados entre la teorización imperiosa de la universidad y la inexistencia pedagógica del IUFM, los nuevos profesores no parecen mejor armados que sus predecesores para enfrentar los desafíos del nuevo milenio. La articulación entre teoría y práctica parece, en el mejor de los casos, una simple yuxtaposición de períodos de enseñanza teórica con pequeños cortes de realidad, enfrentándose a ella sin análisis crítico ni conceptualización. En el peor de los casos, es una alternancia de períodos angustiosos frente a unos niños a los que hay que enseñar, frustrantes por la falta de respuesta de los formadores. Los resultados de las evaluaciones insisten en que en el futuro encontrarán sentido a lo que han aprendido. Con frecuencia los formadores

vacilan ante la tentación de ofrecer recetas en un dominio tan complejo como la educación, pero, ¿esto les evitaría reflexionar sobre las condiciones de articulación entre la práctica y la teoría; sobre los medios para hacer fecunda la teoría aprovechando las interrogaciones de la práctica; y para clarificar la práctica utilizando los marcos conceptuales de la teoría?

REFERENCIAS

- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres*. París: La documentation française.
- IUFM Alsace (1993). *La formation pratique et professionnelle a l'IUFM de l'Alsace*. Strasbourg: IUFM de l'Alsace.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. París: PUF.
- M.E.N. (1992). Circulaire número 92-136 de 31 de marzo. En: BOEN nº 16, 16 de abril. París.
- M.E.S.R (1994). La formation professionnelle des PLC2 dans les IUFM. *Actes du séminaire 7-8 février*. Rennes.
- ZAPATA, A. (dir.)(1995). *Vers les métiers de l'enseignement dans la regio* (regierungsgebäude ch 5001 aarau).

SUMMARY

In this article we are going to analyze how the IUFM have taken into account, on the one hand, the teoric and practical articulation, on the other, the autonomy development. We will show that because of it isn't been based in a clear theoretical elements, the alternation between theory and practice is only the periods juxtaposition of decontextualized knowledge acquisition, and confrontation periods with the reality. We will display also, that in spite of a strong political intention, three elements are going to meet to limit the autonomy construction: the concretion of the training process during the first year, the location of the concurrence in the middle of the training period and the functionary statute during the second year of training.

RÉSUMÉ

Dans cet article nous analyserons la façon dont en France les IUFM ont pris en compte l'articulation entre la théorie et la pratique d'une part et le développement de l'autonomie. Nous montrerons que ne s'appuyant pas sur des éléments théoriques clairs, l'alternance théorie pratique n'est qu'une juxtaposition de périodes d'acquisitions de savoirs décontextualisés et de périodes d'affrontement au réel. Nous montrerons aussi que malgré une volonté politique forte, trois éléments vont concourir pour limiter la construction de l'autonomie: la cristallisation du parcours de formation en première année, la place du concours au milieu du cursus et le statut de salarié de la fonction publique en seconde année.