

## **LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES EN FRANCIA**

*La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias*

MARIE-LAURE VIAU

### **Introducción**

En un gran número de países, la formación de docentes es objeto de una serie de cambios importantes.<sup>1</sup> Las grandes tendencias que se desprenden son las siguientes: por una parte, se considera que los profesores sean mejor formados y sigan formándose. Es por ello que su formación, tanto inicial como continua, es objeto de reformas. Por otra parte, existe un movimiento general de profesionalización de la formación de docentes que se apoya en el desarrollo de un nuevo modelo, el del maestro “práctico reflexivo”: “capaz de adaptarse a todas las situaciones a partir del análisis de su propio trabajo y de sus resultados” (ver Christian Maroy y Donald Schön, en INRP, 2005).

Estos cambios llevan a tomar conciencia sobre la necesidad de preparar mejor a los formadores de docentes, es decir, profesionalmente. Al mismo tiempo que la enseñanza superior se profesionaliza, la formación de formadores se convierte en universitaria. En los distintos países las transformaciones generan mayor o menor desarrollo; en este artículo se trata de responder a la pregunta ¿cuál es la situación en Francia?

La primera parte de este artículo está dedicada a la presentación general de la formación de docentes y de sus formadores en Francia. En ella mostraremos que la gran mayoría de los formadores de profesores no están profesionalmente preparados para el ejercicio de su función, a pesar de que las necesidades fueron establecidas desde hace treinta años y de que se hayan llevado a cabo varios intentos en este sentido. Posteriormente trataremos de

---

Marie-Laure Viaud es investigadora en Ciencias de la Educación, especializada en sociologie de l'Education en el IUFM de Créteil. 152 bd. Vincent Auriol, 75013, París. CE: mlaureviaud@hotmail.com

aportar algunos elementos que, a manera de respuesta, pueden explicar las razones de esta situación, si bien está evolucionando.

De hecho, después de 1999 aparecieron en las universidades francesas las maestrías de formación de formadores, pues no existían en el sistema de educación superior. Además, varias de estas formaciones adoptaron propuestas originales: se inventaron modalidades y tiempos (alternancia entre trabajo autónomo y tiempo de enseñanza, estilo presencial, presencial y parcialmente a distancia y a distancia) así como formación mixta para diferentes públicos: formadores de docentes y de trabajadores sociales. Su estudio puede aclarar sobre la constitución de la oferta de formación y, de manera general, revelar la emergencia de prácticas pioneras en la educación superior. La creación de estas especializaciones trae consigo diversas preguntas: ¿cuáles son los factores que explican su reciente desarrollo? ¿Los programas educativos se construyen a partir de un mismo modelo? ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian?

La segunda parte de este artículo<sup>2</sup> se dedica a la presentación de una investigación llevada a cabo en 2006 para responder a estas interrogantes; comenzaremos con la metodología de este trabajo, que parte de un conjunto de datos obtenidos en entrevistas. Posteriormente, examinaremos las razones por las que surgieron estas modalidades y analizaremos su funcionamiento y las condiciones que favorecen el éxito o el fracaso de las mismas.

### **El contexto francés:**

#### **formadores de docentes poco formados para ejercer sus funciones**

¿Cómo son formados los docentes franceses?, ¿quiénes son sus formadores y de qué manera son seleccionados para desempeñar esa función?, ¿a qué se debe que la mayoría no haya tenido una formación profesional adecuada para el ejercicio de sus funciones? Trataremos de responder a estas interrogantes a partir de una síntesis de los trabajos que existen al respecto.

#### **La selección para el empleo y la formación de docentes**

En este apartado presentaré algunos elementos para comprender el sistema francés, donde los estudiantes que desean ser docentes requieren obtener un grado de *licence*.<sup>3</sup> Los futuros profesores de secundaria<sup>4</sup> deben poseer una *licence* de la disciplina que impartirán, mientras que los de primaria pueden tener cualquier *licence* universitaria.

Una vez el obtenido grado, se preparan para participar en un concurso nacional que les permita obtener el reconocimiento de sus competencias como docentes; por lo general, quienes desean participar en dichos concursos se inscriben previamente en una formación de un año, que es ofrecida por los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), aunque no es obligatorio. Quienes aspiran a ser maestros de enseñanza de primer nivel (o de educación primaria) participan en el Concurso para Profesores de Escuelas, que consiste en una serie de evaluaciones que se relacionan con los conocimientos de las diversas disciplinas que deberán enseñar. Los estudiantes que desean ser maestros para el segundo nivel (secundaria y bachillerato) deberán obtener el Certificado de Aptitud del Profesorado para la Enseñanza de Segundo Nivel o Secundaria (CAPES) o bien aprobar el examen de la *Agrégation*, que se realiza sobre la disciplina que les interesa enseñar y los habilita para dar cursos tanto en bachillerato como en niveles posteriores.

Los exámenes de estos concursos se relacionan esencialmente con el dominio de conocimientos específicos sobre las disciplinas que serán enseñadas. Las competencias profesionales son poco consideradas, por ejemplo, ninguna de las pruebas está relacionada con los modos de transmisión de conocimientos, ni con la psicología del niño o del adolescente. Tampoco se requiere tener experiencia en el ámbito de la enseñanza. Los que aprueban el examen deben cursar un año de formación profesional remunerada, el modelo está diseñado para alternar dos tipos de formación: estancias prácticas en el campo [educativo] y seguimiento de módulos de formación profesional para maestros en el IUFM.

Al término de esta formación, prácticamente todos los aspirantes son integrados al sistema de educación primaria. Una vez dentro de él, los maestros obtendrán la ayuda de un consejero pedagógico que les visitará en el establecimiento en donde desempeñen su función. A lo largo de su carrera todos estos docentes podrán efectuar estancias de formación continua.

En el mundo existen dos grandes modelos de formación de maestros: el simultáneo (una formación profesional teórica y práctica a la vez) y el consecutivo (una después de otra); en Francia todos los docentes se forman con este modelo, mientras que en la mayoría de los países, los profesores de primaria y pre-primaria son formados según el modelo simultáneo (INRP, 2005:1).

### Las tareas y la contratación de los formadores de docentes

Por lo general, los formadores de docentes tienen tres tipos de tareas: coordinan las estancias de los futuros maestros, enseñan en el IUFM, y se ocupan de la capacitación continua de los profesores titulares. Pero, ¿quiénes son estos formadores y de qué manera son contratados?

Los coordinadores de quienes realizan una “estancia de responsabilidad” en el campo educativo reciben al aspirante, tanto para que observen y realicen algunas prácticas didácticas bajo su supervisión, como para que asuman la responsabilidad de impartir clases solos. En el ámbito de la enseñanza primaria, los docentes que ejercen la función de coordinar las estancias se llaman “maestros formadores” y para ello es necesario tener cinco años de experiencia en el oficio de profesor de escuelas y obtener, previo examen, el Certificado de Aptitud para las Funciones de Profesor de Escuelas Maestro Formador (CAFIPEMF); la prueba es similar a una inspección, donde se visita la clase y se realiza una entrevista, posteriormente se redacta una memoria profesional y luego una prueba oral a manera de entrevista con un jurado.

En la enseñanza secundaria, quienes apoyan a los maestros que realizan su estancia son “consejeros pedagógicos de segundo nivel” y están designados directamente por el inspector quien, generalmente, escoge entre los que el director designa como “los mejores docentes”. Esta elección se basa en la reputación de los maestros y es bastante subjetiva (Viaud, 2003; INRP, 2005:1). Su función es precaria, básicamente porque depende de que en su escuela se pueda dar una clase a un maestro que realiza una estancia, posibilidad que depende del número de clases abiertas cada año y puede variar según los alumnos inscritos.

Los cursos en el IUFM están destinados tanto a quienes se preparan para los concursos, como a los que ya lo aprobaron y están en capacitación profesional, por ello sus alumnos constituyen un grupo heterogéneo. La mayoría de estos docentes formadores son maestros de primaria o de secundaria comisionados a tiempos parciales en el IUFM y conservan sus clases el resto del tiempo. Desde hace muchos años, los docentes de primaria y de secundaria que enseñan en el IUFM están obligados a ejercer medio tiempo en la institución educativa de procedencia, pero esto no fue siempre así: anteriormente, algunos de secundaria fueron contratados de tiempo completo y siguen desempeñando esta función como consejeros pedagógicos de segundo nivel o de educación secundaria.

Como todos los universitarios franceses, estos docentes-investigadores (especialistas en ciencias de la educación, psicología o didáctica de las disciplinas) fueron contratados por las comisiones de especialistas atendiendo básicamente al criterio de la excelencia científica y, en menor medida, a sus competencias o capacidades en materia de docencia (Musselin, 2005). La formación continua se presenta principalmente en dos formas: las estancias [profesionalizantes], que pueden ser dirigidas tanto por docentes reconocidos de primaria o secundaria, como por los docentes-investigadores y los jóvenes maestros con puestos en primaria que reciben la visita de los consejeros pedagógicos de circunscripción, quienes se ocupan de aconsejar y coordinar las jornadas de actividades pedagógicas. Los consejeros pedagógicos son elegidos por el inspector de la academia<sup>5</sup> entre los maestros que pasaron el examen CAFIPEMF y que solicitaron ejercer esta función; este nombramiento supone una descarga de sus horas de clase.

Esta rápida muestra del horizonte y de las formas de contratación de los formadores de docentes muestra que las modalidades son muy variadas, pero ninguna toma en cuenta su eventual formación para el ejercicio de esta función. De hecho, la mayoría de los formadores nunca ha recibido una preparación de este tipo, si bien los maestros de primaria deben aprobar el CAFIPEMF, debemos recordar que se trata de un examen de aptitud y no de una formación específica para el desarrollo de la función que tienen que desempeñar.

#### El débil éxito de las tentativas para la puesta en marcha

de procesos de formación de formadores de docentes, desde los setenta

Desde hace treinta años, se han llevado a cabo diversas tentativas para mejorar el proceso de formación de formadores. Así, el Centro Nacional de Formación de Inspectores Departamentales y de Profesores de Escuela Normal fue creado en 1974; sin embargo, la formación de profesores de la escuela normal no había sido formalmente instituida: “No está inscrita en ningún texto oficial, no es obligatoria [...], no significa ninguna mejora de la remuneración y ni siquiera se ha confirmado” (Lallez, 1982:23-24)<sup>6</sup> De hecho, este centro, no formaba más que a una treintena de personas por año, lo que significa, un tercio de la demanda, por ello, el ministro J-P. Chevènement lo cerró en 1986.

Una investigación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) de 1983 presentó entre las conclusiones (Leselbaum, 1989) la necesidad de formar a los consejeros pedagógicos de segundo nivel o de educación secun-

daria; después de esta propuesta, se experimentó con una decena de módulos de formación destinados a atender esta necesidad (Pelpel, 1996:77-78). Una nota de servicio del 7 de mayo de 1985 relativa a los consejeros pedagógicos, ordenó a la Misión Académica para la Formación del Personal de la Educación Nacional (MAFPEN) poner en marcha esta formación pero, en 1996, Pelpel consideraba que la formación de formadores en ambos niveles era todavía “esporádica, precaria, discontinua”; las acciones que se llevaron a cabo “aquí o allá” por las MAFPEN, los IUFM o los planes departamentales de formación continua “no atendieron, más que a algunas decenas de participantes, y muy a menudo, sólo duraban algunas horas”, situación que persiste.

Si bien cada Instituto Universitario propone un plan de capacitación, un reporte reciente de Pierre Caspar (2002) mostró que las diversas propuestas se relacionan con la actividad del docente de primaria y de secundaria, pero que no están diseñadas para atender a la formación y al desarrollo de las competencias específicas de los formadores. De cualquier manera, estos procesos de capacitación son de muy corta duración (sólo algunos días). De esta manera, ninguna de las iniciativas puestas en marcha tuvo realmente éxito.

Lo anterior no significa que los formadores de formadores de docentes no se hayan beneficiado de ninguna capacitación: algunos siguieron una formación disciplinaria rígida, mientras que otros son autodidactas; hay quienes tomaron cursos universitarios, tanto en su disciplina como en ciencias de la educación o en didáctica de las disciplinas; otros más participaron en grupos de reflexión, en particular, los docentes de matemáticas formando parte de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas (IREM). Sin embargo esto no constituye la regla, porque algunas no fueron formaciones *institucionales*, ni tampoco *profesionales* (es decir que tuvieran como objetivo desarrollar estas competencias específicas para los formadores: por ejemplo, alguien que diseña y coordina estancias de formación en el campo educativo necesitaría saber cómo aconsejar a los docentes residentes y cómo ayudarlos para que analicen sus propias prácticas).

### ¿Cómo explicar la casi-ausencia de formaciones de formadores de docentes?

1) La primera explicación está relacionada con el contenido mismo de los programas de capacitación de los institutos universitarios. Los formadores de formadores no necesitan realizar un proceso de formación para la mayo-

ría de las materias que imparten; de hecho, los cursos propuestos durante el año de preparación están relacionados esencialmente con el dominio del contenido de los programas de primaria y secundaria, porque lo que permite tener éxito en los concursos es el dominio de este tipo de conocimiento. Por lo que se refiere a las formaciones propuestas para quienes fueron elegidos en los concursos después de su año de capacitación profesional, la mayoría se centra en el dominio de las disciplinas enseñadas y en la didáctica de las disciplinas. Existe una pequeña carga horaria que se consagra a la formación profesional en sí, es decir, al aprendizaje de los conocimientos profesionales. Por ello, la mayoría de los docentes no son (o son poco) formados para llevar a cabo técnicas de administración y de coordinación de grupos; asimismo, al término de su formación, no fueron preparados en las teorías o las prácticas propuestas por Rousseau, Montessori, Freinet u otros grandes pedagogos.

¿Por qué la formación francesa de docentes ha tomado esta forma? La respuesta a esta pregunta rebasa en gran medida el marco propuesto para desarrollar este artículo.<sup>7</sup> Esto obedece básicamente al funcionamiento del sistema escolar y a las representaciones sociales que existen alrededor de la escuela. Gran parte de los franceses considera que para ser un buen docente primero se requiere ser un especialista de la disciplina enseñada. En contraposición a esta mirada, el arte de enseñar no puede ser objeto de una enseñanza sistemática, porque no se trata de un conjunto de técnicas susceptibles de ser teorizadas y transmisibles, sino de un don (“enseñar, es un don, o se tiene o no se tiene”, ésta es una idea generalmente compartida). La consecuencia de esta situación es que para ser un formador de docentes, sólo se requiere ser un muy buen especialista de una disciplina escolar.

2) Si existen pocas formaciones de formadores, es también porque en Francia, durante mucho tiempo, se consideró que un buen formador era, antes que nada, un buen docente, quien podría “ser un modelo” para los más jóvenes dada “su excelente práctica”, y la idea era que los docentes adoptaran las mismas estrategias y las aplicaran en su campo de trabajo:

Este modelo se caracteriza por una orientación eminentemente empírica: el aprendizaje del novicio [docente] no pasa por la formalización de los saberes y de los saberes-hacer, sino por el ejemplo de las situaciones a las cuales tiene acceso en el campo, por el análisis de sus propias tentativas en un medio real y por los consejos que profesionales seleccionados puedan prodigarle (Pepel, 1996).

Quienes en las estancias acogían a los docentes de primer nivel (o de educación primaria) [de instrucción o de capacitación] fueron llamados en los sesenta “maestros de aplicación”: un término que muestra bien que uno se encuentra en la lógica de la norma a observar y a *aplicar*.

Cierto número de docentes investigadores y responsables de la educación nacional francesa afirman que después de varios años de utilizar la “pedagogía del modelo”, ya no se utilizó. Ahora, para enseñar, deben ser “profesionales” del aprendizaje, capaces de analizar su práctica para hacerla evolucionar y adaptarla al contexto, al público y a sus necesidades (formular una dificultad, buscar las diferentes respuestas pedagógicas posibles, ensayar una o varias y evaluar sus efectos y sacar conclusiones para mejorar su enseñanza). Con la finalidad de llegar a ser “practicantes reflexivos” los futuros docentes deben ser acompañados por formadores cuya tarea no es mostrarles una “práctica ejemplar”, sino ayudarles a analizar sus observaciones y sus experiencias. En 1989, cuando los IUFM remplazaron a las escuelas normales el objetivo era el de profesionalizar la formación de los docentes:

El reporte Bancel, que fue el origen de esta reforma, sugería de hecho construir por medio de la formación inicial una nueva profesionalidad global de los oficios de la docencia apoyándose en el dominio de tres polos de conocimientos: “los conocimientos relativos a las identidades disciplinarias”, “los conocimientos relativos a la gestión del aprendizaje” y “los conocimientos relativos al sistema educativo” (Deauvieu, 2004a).

Pero años más tarde, se observó que el objetivo deseado no se había logrado tal como sus iniciadores lo hubieran deseado. Daniel Bancel, quien fuera entrevistado en 2000, afirmó lo siguiente “los progresos que se habían realizado en términos de profesionalización fueron abandonados [por lo que] en términos de profesionalización, hubo un gran retroceso”.<sup>8</sup> A pesar de que el Ministerio de Educación “volvió a lanzar” la idea de la profesionalización de los docentes en marzo de 2000, Jérôme Deauvieu muestra en su tesis sostenida en 2004 que “la fábrica de profesores” ha cambiado muy poco.

De esta manera, como la formación de los docentes durante mucho tiempo fue fundada en la pedagogía del “buen modelo”, los formadores de docentes no solicitaron una formación específica y la institución tampoco los ha incitado:

[...] la mayor parte de formadores en el campo de la educación se comprometen sin estar convencidos de que se requieren competencias nuevas y diferentes de aquellas que pusieron en marcha en sus clases [...] piensan que deben conducir al docente que realiza una estancia de formación a realizar su función como ellos, porque son buenos docentes y por ello han sido escogidos para desempeñar la función de formadores (Perrenoud, 1994).

Existen razones coyunturales que se añaden. Así, esta concepción del “buen docente modelo” ha conducido a contratar como consejeros pedagógicos de primer nivel (o de primaria) a los de mayor edad. El ejercicio de esta función representa para ellos una manera de “terminar su carrera” transmitiendo su experiencia a los más jóvenes. Los consejeros pedagógicos de primer nivel no desean continuar su formación porque están seguros de que ejercerán esta función solamente durante algunos años. Los consejeros pedagógicos de segundo nivel (secundaria y bachillerato), si bien hay de todas las generaciones, al igual que los primeros, tampoco parecen estar decididos a comprometerse, a seguir una formación continua para realizar sus funciones, porque no existe certeza de que el año siguiente seguirán desempeñando la misma función.

Finalmente, los investigadores universitarios, en general<sup>9</sup> tampoco han seguido una formación pedagógica (porque no se les ha propuesto, pero también porque no la han demandado) pues estas competencias no constituyen un criterio de contratación. Si hasta este momento no existe una verdadera formación profesional de formadores de docentes, nos preguntamos: ¿es posible que esta situación se encuentre en vías de evolucionar?

### **El desarrollo de maestrías de formación de formadores de docentes**

Una docena de nuevas maestrías de formación de formadores de docentes, han sido creadas desde hace algunos años en las universidades francesas. En 1999, el Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESS)<sup>10</sup> de la universidad Clermont Ferrand era el único programa educativo de este tipo en Francia. Al inicio del ciclo escolar de 2001, ya existían tres (en las universidades de Clermont-Ferrand, Caen y Montpellier). En 2006, ya habían al menos diez (en las universidades de Caen, Montpellier, Nantes, Aix-en-provence, Toulouse, Lille, Nancy, y en tres de París), sin contar los proyectos que no lograron ponerse en marcha (en la Universidad de Rouen, por ejemplo).

En 2006, llevamos a cabo una investigación con la finalidad de conocer su historia y su funcionamiento, este trabajo trató de responder a las si-

guientes preguntas: ¿por qué aparecen estas maestrías en este momento?, ¿estos programas educativos fueron construidos con el mismo modelo?, ¿cuáles son sus semejanzas y sus diferencias? A continuación presentamos la metodología utilizada en esta investigación y, posteriormente, hablaremos de los resultados del trabajo realizado.

Nuestra investigación demandó, primero, observar las maestrías que trataban de formar a los formadores de docentes, para ello recolectamos los documentos de presentación de determinado número de estos programas educativos. Posteriormente, estos documentos fueron objeto de un trabajo de comparación sistemática que nos permitió, finalmente, elegir siete de las formaciones ofrecidas, porque eran las que parecían estar relacionadas de manera particular con nuestro tema. En esta selección intervino también un criterio de orden práctico: la proximidad con Parós o la posibilidad de entrevistarnos con sus responsables. A partir de esta elección, se llevaron a cabo entrevistas semi-directivas a profundidad con las personas que estaban implicadas en el funcionamiento de estas maestrías (el responsable o quienes la habían iniciado).

Dos de estas maestrías están básicamente dirigidas a los docentes, una prácticamente no recibe más que a los formadores de trabajo social y cuatro se destinan a un público variado que comprende a los docentes, a los formadores del ámbito de la salud o del sector asociado con el mismo y a los del área de trabajo social (enfermeros/as o formadores de enfermeros/as, de trabajadores sociales, de educadores) y, al menos en tres de las cuatro maestrías, a estudiantes de formación inicial. En todos los casos las cuestiones relacionadas con la formación de los formadores de docentes fueron las que, principalmente, se examinaron.

Los datos se recolectaron por una sola persona en cada maestría y no fueron cotejados con observaciones de campo, por lo que algunos pueden ser inexactos. Por otra parte, sabemos que los docentes no fácilmente describen sus prácticas, ni tampoco hablan de las dificultades a las que se enfrentan. Finalmente, optamos por elegir siete maestrías a pesar de que en Francia hay una docena de ellas. Por consiguiente, los resultados que presentamos en este trabajo pueden considerarse como pistas indicativas que requerirían ser confirmadas.

El término “formador” generaba cierta confusión (puede tratarse de docentes de la universidad pero también de estudiantes), por ello se eligió utilizar la expresión “los responsables de estas formaciones” para hablar de los encuestados, aunque en algunos casos se trata de docentes muy implica-

dos en la formación pero que no son institucionalmente responsables de la misma. De hecho, utilizamos el término de *maestría* para designar al conjunto de estos programas educativos, aunque uno o dos de los analizados fuera, en su momento, un DESS. Finalmente, atribuimos a las maestrías estudiadas nombres ficticios (A, B, C, D, E, F y G) para salvaguardar la identidad de las instituciones.

En este momento nos proponemos examinar los resultados a los que llegamos con esta investigación: después de presentar las razones de la reciente aparición de estos programas de formación, analizaremos su funcionamiento y las condiciones que han favorecido su éxito o fracaso.

### La reciente creación de estos programas como respuesta a las necesidades en un contexto facilitador

¿Cómo explicar que estos programas educativos se hayan desarrollado desde hace algunos años? Podemos responder que probablemente aparecen porque están respondiendo a una necesidad. Pero esta respuesta no explica por qué aparecen en este momento: de hecho, la necesidad objetiva de formar a los formadores de formadores se estableció en Francia desde hace más de treinta años; sin embargo, el asunto no ha perdido vigencia, no sólo en Francia sino en la evolución internacional.

Se observan múltiples modificaciones [...] en la concepción que se tiene del maestro de la escuela de base, así como en la enseñanza que se le pide dar [...] Sin embargo, la formación de profesores de la escuela normal no ha evolucionado con la misma rapidez que los cambios que la preceden. [Pero] son raros los docentes que en la actualidad no reconocen la necesidad de una formación pedagógica nueva y mucho más solicitada por los maestros, y por consecuencia de sus formadores [...] Estas formaciones son objeto de discusiones a menudo apasionadas, generan debates sin fin, son abordadas en innumerables libros y artículos que interesan a todos los sectores de la opinión pública y en los cuales figuran, entremezcladas, las contribuciones de los responsables de la administración escolar, las de los funcionarios que ocupan el estatus más elevado, las de las asociaciones y sindicatos de docentes, las de los profesores de la escuela normal de todos los niveles y las de las universidades. A pesar de ello, las universidades se sienten responsables (Lallez, 1982:22).

Los investigadores en psicología social han mostrado que las mentalidades no pueden evolucionar a menos que exista una fuerte presión, espacios de

libertad y nuevos modelos (Mucchielli, 1994:51). Lo que nos proponemos examinar precisamente en este momento es: ¿En qué medida esto se aplica a la situación presente?

*Una demanda creciente por este tipo de formación*

¿Existe una presión fuerte? Múltiples factores nos hacen pensar que sí, porque tanto los docentes como los formadores representan una demanda de formación a nivel maestría mucho más importante que en el pasado.

No todos los formadores de docentes de primer nivel desempeñan esta labor disponiendo de tiempo completo, por lo general, trabajan y apoyan a la vez a jóvenes docentes que, por lo menos, poseen una licenciatura; por lo que a los formadores les resulta difícil su labor en un medio en donde ellos no poseen un título universitario y, desde el punto de vista teórico y conceptual, cuentan con menos armas que sus estudiantes de las estancias de formación que ellos dirigen:

Ellos [los formadores de docentes] tenían la legitimidad práctica pero se encontraban frente a personas que tenían mejor preparación que ellos, poseían títulos universitarios y en ocasiones eran incluso mejor pagados. [...] Los formadores tenían la percepción de no haber sido considerados, y el sentimiento de no estar en igualdad de condiciones: una legitimidad intelectual a la altura de su legitimidad institucional. Por lo que, de pronto, muchos [de los formadores en ejercicio] se interesaron simbólicamente por esta formación que les otorgaba la posibilidad de ser reconsiderados ante sus propios ojos.<sup>11</sup>

Los antiguos Consejeros Pedagógicos se encontraban con formaciones inferiores a las de los jóvenes maestros, por lo tanto tuvieron la necesidad de construirse una identidad que les permitiese lograr un estatuto distinto y desarrollar nuevas competencias para responder a la demanda. Lo que ellos deseaban era situar, en el plano teórico, conceptual, sus conocimientos empíricos (maestría E).

Por otra parte, en un contexto en donde la formación continua se encuentra en riesgo por razones económicas (los docentes que realizan una estancia de formación deben ser reemplazados: esto es costoso y puede generar el descontento de los padres de los alumnos a quienes regularmente atienden quejándose de las ausencias de los maestros) e ideológicas (los enfoques transversales y pedagógicos siempre están siendo cuestionados en beneficio

de los puramente disciplinarios que aún se encuentran bajo el control de los inspectores), quienes participan en programas de formación continua son los que demandan un diploma (o certificación) de este tipo que los legitime a través de la valoración de su experiencia y de sus competencias.

El análisis de la práctica docente se desarrolló mucho después de que, en 2001, una circular indicó que los maestros egresados de los IUFM que retomaban sus funciones docentes podrían obtener el beneficio de participar en una formación en grupos de análisis y de práctica. Es posible que este hecho haya provocado una necesidad de formarse en esta área.

Al interrogar a los responsables de las cuatro maestrías sobre el público que atienden, respondieron que los formadores del campo educativo (maestros formadores, consejeros pedagógicos de primer y segundo niveles) son mucho más numerosos y tienen más deseos de estar inscritos en ellas, que los de los IUFM.<sup>12</sup> Por lo que nos preguntamos si la demanda de formación de los formadores de campo no provendría de la toma de conciencia de los mismos sobre el hecho de que cada vez sería más difícil acompañar a los jóvenes maestros principiantes, y del reconocimiento de que la entrada a la profesión de maestro generalmente provoca una fuerte “crisis identitaria” (por ejemplo las dudas que acompañan la elección de esta profesión).

Los responsables de las formaciones estudiadas afirman que existe en los estudiantes una verdadera demanda de formación pero, también, de certificación: algunos esperan evolucionar en su carrera y/o desearían cambiar de oficio. Esto se inscribe en un contexto en donde los docentes de segundo nivel que buscan una reconversión profesional son cada vez más numerosos: mientras en 2002 esta demanda representaba sólo una quinta parte de los maestros, en la actualidad corresponde a un tercio. Esto significa que va en aumento la posibilidad de dejar esta actividad si los docentes de segundo nivel logran su reconversión profesional. Los datos revelan que 29% considera dejar definitivamente la enseñanza; 38% desea tener una movilidad profesional parcial, compartiendo determinados servicios educativos (segundo nivel/IUFM, segundo nivel/formación continua, segundo nivel/superior) y el restante 23%, espera una movilidad total temporal (DEP, 2004).

De hecho, desde los años noventa, los IUFM contrataban a partir del nivel de la licenciatura, lo que ha ocasionado una modificación del público de las ciencias de la educación, que hasta hace diez años, estaba constituido casi en su totalidad (de 80 a 90%) por docentes en ejercicio, mientras que en la actualidad la gran mayoría son estudiantes en formación inicial. Pero,

como afirmábamos en líneas anteriores, no todos estos estudiantes se convierten en docentes: el problema de su futuro es incierto. Sin embargo, las formaciones universitarias se profesionalizan cada vez más y los estudiantes son cada vez más numerosos y están cada vez más dispuestos a seguir este tipo de formaciones. De acuerdo con dos de los entrevistados, este tipo de maestrías podría ser una salida para quienes terminan su formación inicial.

Además, los docentes que deseaban seguir una formación en ciencias de la educación, anteriormente se inscribían en licenciatura. Ahora solicitan la formación de maestría porque ya poseen este grado. Para Alain Marchive, la demanda de formación de maestría tiene mucho mayor peso ahora en razón de la distancia que existe entre el momento en que algunos docentes salieron del IUFM con el nivel de licenciatura, y el momento actual en el que han decidido formarse: “Cuando se es un novel docente, uno no quiere formarse en la universidad. Por el contrario, diez años después: sí”.

#### *Una reforma de la organización de la enseñanza que ofrece un “espacio de libertad”*

Desde 2002,<sup>13</sup> Francia se comprometió a llevar a cabo una reforma de la organización de la enseñanza universitaria que consideraba la armonización de la educación superior en el ámbito europeo. Esta reforma se llamó comúnmente “reforma LMD” (licenciatura-maestría-doctorado). Por un lado, los programas educativos existentes fueron reemplazados por tres nuevos niveles educativos: los tres primeros años son de licenciatura (denominados L1, L2 y L3). Los dos años siguientes son los de maestría (de investigación o profesional: M1 y M2), luego los de doctorado. Otro de los cambios es que antes de la reforma, los diplomas (o títulos) y los contenidos de estos programas educativos eran definidos *a priori* por el Ministerio de Enseñanza Superior. A partir de la reforma (LMD) este Ministerio establece una trama general que determina tres grandes líneas de organización de cada programa educativo pero las universidades proponen sus propios programas curriculares, atendiendo a los lineamientos básicos. Con ello se dispone de un margen de maniobra importante (por ejemplo, la única consigna impuesta para una licenciatura en historia es que los contenidos enseñados cubran los periodos: Antigüedad, Edad Media e Historia moderna y contemporánea). Los modelos educativos, después de haber sido validados por la universidad son examinados a nivel nacional por una comisión de habilitación que puede decidir aceptarlos o rehusarlos. Si son aceptados, se dispone de cuatro años y, al final, se pueden realizar modificaciones.

La puesta en marcha de esta reforma condujo a un análisis de todos los modelos educativos o programas curriculares, lo que favoreció la creación de un espacio de libertad. Con excepción de dos DESS creados en 2001 (o anteriores, que fueron transformados en maestrías sin modificaciones notorias) la mayoría se sometieron a la consideración de las autoridades universitarias y/o a la Comisión de habilitación para ser puestas en marcha. El pasaje al modelo LMD no permitió desarrollar los proyectos que ya existían,<sup>14</sup> pero los docentes se aprovecharon de esta oportunidad para atender a la obligatoriedad de cambio de modelo en la educación superior LMD, mediante la creación de nuevos programas de educación o de formación. En resumen, el paso al modelo LMD permitió la creación de nuevos contenidos de enseñanza en 80% de las universidades.<sup>15</sup>

Son múltiples los equipos de académicos que también aprovecharon las oportunidades locales que se presentaban. La maestría B adoptó la modalidad de un programa de enseñanza a distancia por conducto de una plataforma multimedia, el que fue montado gracias al apoyo de la universidad para facilitar este tipo de formaciones. La universidad en donde se encuentra la maestría E desarrolla formaciones profesionalizantes a final de cursos: por lo que apoyó el proyecto que se le presentó. Un ejemplo más, la universidad a la que pertenece la maestría C, trataba de obtener socios internacionales: la maestría propuesta ofrecía una opción de formación a distancia para los cuadros administrativos del sistema educativo vietnamita o camboyano, por lo que también fueron “apoyados por la presidencia de la universidad, que les facilitó las cosas en términos de la redacción del propio documento”. De esta forma, los espacios de libertad generados, hicieron que en cada uno de los contextos locales estudiados “las cosas fueran mucho más fáciles” para quienes gestionaron este tipo de formaciones.

Finalmente, las maestrías estudiadas aparecen en un contexto de “paseje progresivo” que va de una concepción académica de la enseñanza superior hacia un enfoque profesionalizado de las formaciones universitarias,<sup>16</sup> este contexto probablemente favoreció su emergencia.

### *Un nuevo modelo*

Existen formaciones muy similares desde hace mucho tiempo. Así, de 1990 a 1998, existió en la universidad París X un DESS que se llamó Cuadros pedagógicos de la formación de adultos, donde la opción Análisis de prácticas

formaba a los formadores de docentes (esencialmente de adultos, como los docentes de los GRETA)<sup>17</sup> para la coordinación de grupos de tipo Balint.<sup>18</sup> Este tipo de formaciones también se desarrolló en el extranjero, en Suiza por ejemplo, pero en Francia ninguna de ellas se dirigía a los maestros de primaria o de secundaria. En 1991, Michel Farol había propuesto al Ministerio de Educación un proyecto de este tipo pero la institución no lo aceptó. En 1999, durante la gestión de Allègre, el Ministerio volvió a contactarlo para proponerle montar un diploma de estudios superiores especializados como el que él había propuesto, pero la condición fue que debería ser puesto en marcha como un dispositivo piloto o experimental. La institución sostuvo esta experiencia solamente durante dos años que fueron suficientes para que surgiera un nuevo modelo de formación de formadores de docentes en Francia.

Lo esencial no es que un modelo nuevo exista. Los investigadores que han estudiado la manera en que las innovaciones se difunden han mostrado que cuando los médicos o los agricultores tenían conocimiento de una innovación (a partir de la lectura de revistas profesionales, de resultados de investigación o de otros medios de información) no adoptaban las novedades inmediatamente o era muy lentamente. Sin embargo, cuando la innovación era sometida a las discusiones entre pares, ésta se aceptaba más rápidamente. Este dato nos revela que la interacción social es indispensable para que una novedad sea aceptada como lo afirman Louis y Marks (1998) y con anterioridad Lewin (1947). Al respecto y como ejemplo, está la reunión celebrada por la Asociación de Docentes e Investigadores en Ciencias de la Educación (AECSE, 2002), destinada a la presentación de los DESS (entre ellos el de la Universidad de Clermont-Ferrand). La reunión fue determinante y de hecho varios de los actores interrogados afirman que al conocer estos programas educativos tuvieron la idea de “unirse a esta dinámica”, dos de ellos dicen:

En la AECSE supimos que existía éste tipo de psicología y pensamos: que las ciencias de la educación debían realizar programas similares.

Recuerdo que el responsable de la maestría A estuvo en una reunión de la AECSE buscando información para saber qué es lo que se hacía.

Aunque es verdad que Michel Fayol no fue el primero que desarrolló un DESS de formación de formadores de docentes, en el imaginario colectivo de los responsables de las maestrías estudiadas, él es el “padre fundador”

mítico. Se sabe que en los grupos de innovadores los que han sido considerados como “padres fundadores” corren generalmente la misma suerte: o son obligados o voluntariamente se retiran de la innovación que ellos mismos impulsaron, y dejan a sus sucesores la tarea de retomarla e incluso la de transformarla (Viaud, 2005).

Todo esto nos lleva a someter a discusión un problema más general: ¿cómo se difunden las innovaciones llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza superior? Existen pocos trabajos al respecto. Es cierto que los docentes-investigadores forman mundos de inter-conocimiento relacionados con su participación en las manifestaciones científicas o en las instancias comunes. De esta manera, se “escucha hablar” de los programas educativos que han sido puestos en marcha por unos y otros, pero la información permanece fragmentada y esparcida. No se conocen verdaderamente las prácticas de unos y de otros: los responsables entrevistados en esta investigación dicen haber tenido el sentimiento de participar en una “dinámica” colectiva creando esta maestría, pero nadie sabía cuántas existían, y no pudieron decir cuáles eran sus puntos comunes y sus especificidades o particularidades.

Estas maestrías se desarrollaron desde hace algunos años como resultado de la conjunción de varios factores. Es probable que la demanda de formaciones de este tipo sea mayor, los formadores de docentes están a la espera de formación, de legitimación y de certificación y los estudiantes en formación inicial en ciencias de la educación están cada vez más deseosos de seguir profesionalizándose. Simultáneamente la creación del DESS de la Universidad de Clermont-Ferrand, en 1999 permitió la aparición de un nuevo modelo, mientras que el pasaje al de la educación superior LMD creaba un espacio de libertad permitiendo obtener más fácilmente nuevas maestrías.

#### Contenido y organización de la formación: una misma concepción de lo que debe ser la formación de formadores de docentes

Esta investigación muestra que los programas de formación estudiados coinciden en una misma concepción de lo que debe ser la formación de formadores de docentes, y son llevados a cabo en algunas modalidades que presentan similitudes importantes.

#### *Desarrollar las competencias profesionales específicas de los formadores*

Todas estas formaciones aspiran a desarrollar competencias profesionales específicas en los formadores. Se distinguen de las propuestas por los pla-

nes de formación de los IUFM que, para Pierre Caspar, se refieren esencialmente a la actividad del docente de primaria y de secundaria, pero “dejan al margen las cuestiones de ingeniería de la formación y las competencias profesionales específicas de los formadores” (Caspar, 2002).

Por ello nos preguntamos: ¿Cuáles son estas competencias y cómo desarrollarlas? Para los responsables de estas maestrías, uno de los puntos más importantes, o quizá el más importante, es el hecho de que los formadores de formadores logren analizar las situaciones de trabajo y las prácticas de formación:

Trabajar de manera muy importante sobre la competencia de la reflexividad crítica de los formadores [...]. Es decir que el formador sea capaz de analizar la situación de formación, el territorio de formación en el cual lleva a cabo su misión. Y que, a partir de ello, sea capaz de construir, desde el punto de vista de la ingeniería de la formación, una oferta que sea adecuada en relación con el análisis de la situación, del contexto, “del público, de las restricciones económicas... (maestría C).

Analizar las situaciones de trabajo, las interacciones que se llevan a cabo, y después cómo acompañar, aconsejar (maestría E).

Un gran número de estudiantes ya son formadores, es necesario llevarlos a construir una postura reflexiva frente a sus propias prácticas. Para lograr estos objetivos, todas las formaciones estudiadas desean relacionar la teoría y la práctica a partir de “prácticas reales” de los formadores y del análisis de las mismas. Las formaciones objeto de análisis se diferencian de las establecidas que tienen como eje la ingeniería de la formación y han sido concebidas a partir de referenciales de competencias. De acuerdo con el discurso de los entrevistados: “La formación de los docentes, es una formación de acompañamiento por el análisis de la práctica y, por ende, se debe hacer la misma cosa para la formación de formadores” (maestría D).

La estancia y el trabajo de memoria profesional de la misma ocupan un lugar central. La concepción que se tiene de la estancia se aproxima a lo que Ryan y su grupo llaman la “estancia articulada”: “[...] es concebida como el lugar donde se establecen relaciones entre la teoría y la práctica” (Bourdoncle y Lessard, 2003:144). Para estos autores, no es la experiencia, en sí misma, lo formativo sino el hecho de dar a la persona que realiza una estancia “los medios de tomar una distancia en relación con lo que vive durante la estancia” (Bourdoncle y Lessard, 2003:145) y de interpretarla. La memoria profesional consiste en analizar una acción de formación que

uno mismo llevó a cabo u observó. Su preocupación de relacionar la práctica y la teoría no ocurre sin problemas; primero, los obstáculos de tiempo y de organización que no permiten partir siempre de las prácticas:

Uno se encuentra un poco en contradicción consigo mismo en la medida en la que se hace un primer semestre teórico y un segundo semestre más práctico, lo que no está en la óptica que uno les propone: partir de situaciones de trabajo para analizar y teorizar luego. Entonces ahí se está un poco en contradicción. Pero al mismo tiempo, no veo cómo podríamos hacerlo. Los jóvenes que llegan a la formación inicial tienen, cuando menos, diferentes conceptos en licenciatura y en M1, pero para aquellos que llegan en M2, estamos obligados a considerar ciertos elementos... (maestría E).

En segundo lugar, por razones de tiempo, casi todos los docentes que ya ejercen como formadores efectúan esta estancia en su lugar de trabajo, aun si los responsables de la formación los animan a desplazarse a un terreno diferente. Sólo una de las maestrías los obliga a una estancia complementaria, de 50 horas, en un terreno diferente al que ejercen habitualmente: por ejemplo, un docente en una escuela de enfermería en un IUFM o en el extranjero. Parece ser que para los estudiantes de todas las maestrías la redacción de la memoria es lo más difícil de realizar. Algunos no tienen ni siquiera el hábito de los métodos de trabajo universitario y se les dificulta redactar un trabajo; pero, sobre todo, son generalmente descriptivos: les es difícil ir más allá y analizar las prácticas observadas, se dificulta “para tomar esta distancia teórica, esta posición reflexiva en relación con sus propias prácticas” y “para desarrollar un verdadero trabajo de reflexión sobre sus propias prácticas” (maestría B); “tenemos memorias muy descriptivas que justamente no logran articular la dimensión de la investigación” (maestría E).

### *Contenido curricular*

Dos de las formaciones de maestría analizadas se organizan en dos años (M1 y M2). Las otras no tienen más que un M2, por medio del cual se facilita el acceso a los asalariados gracias a la validación de las adquisiciones y de la experiencia (VAE), lo que permite, a toda persona que se encuentra en activo, validar las adquisiciones de su experiencia profesional para obtener una certificación. Todas las formaciones prevén horas de enseñanza para la realización de la estancia, la coordinación de la memoria y

el apoyo necesario para las cuestiones metodológicas relacionadas con la misma. Todas tienen tiempos de formación específicamente destinados al análisis de la práctica. Es difícil comparar más detalladamente los contenidos propuestos: los títulos de las materias que se enseñan no lo permiten y en las entrevistas los encuestados no tienen detalles de su contenido.

Sin embargo, algunas maestrías presentan especificaciones originales. Dos de ellas insisten en el análisis de las prácticas. Otras dos otorgan un lugar importante a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Alguna es un caso muy particular porque tiene una fuerte orientación psicoanalítica y forma a los interesados para que sean capaces de coordinar grupos Balint, lo que demanda a los estudiantes implicarse fuertemente en un “trabajo sobre ellos mismos”. De manera general, el contenido de las formaciones varía en función del público al que se dirige (Consejeros pedagógicos de primer nivel, formadores IUFM, etc.), de los recursos locales y de los trabajos de investigación que desarrollan los docentes investigadores.

#### *Relaciones entre los formadores universitarios y los profesionales del campo*

La mayoría de las maestrías, con excepción de dos (de las que no tenemos información), establecieron una sociedad con el instituto universitario local. Esta colaboración se apoya, frecuentemente, en una tradición de trabajo común en los mismos laboratorios de investigación. Una de las iniciadoras del proyecto de la maestría E se convirtió en directora del IUFM. La universidad y el instituto realizaron, conjuntamente, la maestría B; la D estuvo durante dos años sustentada tanto por la universidad como por el IUFM, que formó parte del equipo de pilotaje de la maestría desde su creación. Los docentes de la maestría A, con excepción del iniciador del proyecto, no eran los de la universidad, sino los maestros de conferencias del instituto universitario y los externos que intervinieron en el proceso. Por lo menos en cuatro de los casos estudiados, los docentes del IUFM aseguran determinadas horas de cursos en la maestría, lo que representa una parte importante del marco en que opera la maestría C, donde los docentes del instituto aportan “30 a 40% del tiempo en volumen horario”. En dos de los casos analizados (maestrías B y E) se considera que estas horas de enseñanza sean remuneradas por el IUFM. Estos acuerdos son parte de las estrategias que los universitarios han desarrollado para poner en marcha estas formaciones sin tener que erogar gastos suplementarios. Si bien es cierto que los encuestados abordaron ampliamente las cuestiones relacionadas con la co-participación o la asocia-

ción entre su universidad y el IUFM, se habló muy poco del lugar y de la intervención de los profesionales en estas formaciones.

Lo anterior puede ser comprendido, de alguna manera, si se observa que estas maestrías presentan una doble particularidad. En efecto, como en toda formación continua, parte de los estudiantes ya son profesionales y se encuentran desempeñando el oficio al cual la maestría se dirige. Pero aún hay más, muchos de los universitarios que enseñan en estas formaciones han desempeñado labores profesionales: ejerciendo como maestro formador, inspector o docente en los IUFM. Las dudas que se muestran en el discurso de una de las personas interrogadas son reveladoras de esta particular situación: “esta enseñanza es llevada a cabo por el compromiso de los formadores [...] En fin los formadores es decir los docentes [...] Los docentes, es decir los estudiantes...”. Es posible inferir, a manera de hipótesis, que la diferenciación de los roles entre los universitarios y los profesionales es menos importante que en otras formaciones profesionales.

### **Estrategias diferentes para resolver problemas comunes**

Las maestrías estudiadas presentan un cierto número de similitudes relacionadas con concepción de los contenidos de las formaciones y de las modalidades para llevarlas a cabo. Sin embargo, estas formaciones se diferencian, unas de otras, en función de las soluciones que han imaginado para resolver tres de las dificultades a las que se encuentran permanentemente confrontadas: la poca disponibilidad de los formadores, el estatuto de estas maestrías en comparación con el de la formación continua, y la propia normativa establecida.

**¿Qué estrategias diseñar para permitir que un público que dispone de poco tiempo pueda seguir una formación que demanda mucho trabajo?**

La primera dificultad encontrada por todos los participantes es que son formaciones muy pesadas, difíciles de seguir por los profesionistas en ejercicio, sobre todo cuando se trata de maestros que, de por sí, ejercen una doble función, como docente en su clase y como formador, o que residen lejos de la universidad. El problema no se expresaba de la misma manera cuando los docentes que deseaban completar su formación se inscribían en la licenciatura de ciencias de la educación, porque los contenidos abordados eran más ligeros y, por lo general, similares en varias universidades. Para resolver esta dificultad, los responsables de estas maestrías imagina-

ron estrategias diferentes en cada caso. De cualquier manera, es posible agruparlas en cuatro categorías.

1) La primera estrategia consiste en obtener que la institución en la que trabajan los docentes, los libere de determinado número de horas de cátedra para seguir la formación, es decir, que obtengan un permiso de ausencia por formación<sup>19</sup> o, por lo menos, de una adecuación de su tiempo. Dos de las formaciones se basan en este principio.

Los responsables de la maestría A enviaron la información a los responsables jerárquicos (inspectores de la academia y departamentales) “en todas las academias, en todos los rectorados y en todos los departamentos”, con la finalidad de que éstos “envíen a formación a un grupo de docentes” permitiéndoles, por lo menos, de tres a cuatro meses de permiso de ausencia por motivos de formación”, o bien que llegasen a un arreglo para reagrupar su servicio y/o ser reemplazados. Los responsables de la maestría C establecieron una sociedad con su rectorado,<sup>20</sup> previendo que éste enviaría a los docentes con el permiso de ausencia laboral para seguir su formación.

La anterior parece ser la solución que presenta más ventajas: los docentes están disponibles, tienen la percepción de haber sido “elegidos”, lo que puede acrecentar su motivación. Pero el principal inconveniente radica en la dificultad de establecer este sistema de manera generalizada así como en la fragilidad del mismo. En el caso de la maestría C, al cabo de dos años el acuerdo establecido con la rectoría no se respetó, pues cambió el rector. Los iniciadores de la maestría C, también hubieran deseado establecer un acuerdo de este tipo con la inspección de la academia (para que los docentes de primaria recibieran esta formación) y con el Ministerio de la Salud (para la formación de formadores de enfermeras y cuadros de enfermeras), pero desafortunadamente no se logró.

Los responsables de las otras maestrías (C, D, E y G) optan por favorecer las soluciones “flexibles” que permitan a los docentes seguir más fácilmente la formación: por ejemplo, algunos arreglos relacionados con el empleo del tiempo o descargas autorizadas discretamente. De esta manera, después de haber precisado que la situación cambió recientemente en este año, uno de los entrevistados explica que “los IUFM no siempre mostraban en un documento público las descargas, a pesar de que éstas eran otorgadas a quienes estaban realizando una maestría: porque lo que no deseaban era hacer del conocimiento público la siguiente idea: “realicen la maestría, tendrán una descarga”. El término “arreglos” es reiterativo:

—¿Todos tienen una especie de permiso parcial?

—Sí, sí, ellos tienen arreglos.

—¿Para obtener un tiempo parcial de permiso para realizar su formación? ¿Se trata de algo así?

—Sí, unos arreglos.

—¿No se llama esto un permiso de formación?

—No. Pero hubo una enfermera de la educación nacional que tuvo un permiso de medio tiempo. Con los docentes existe la posibilidad de llegar a determinados arreglos, pero ella tenía un trabajo mucho más pesado en términos de horario, por lo que obtuvo un permiso de medio tiempo otorgado por la rectoría.

2) La segunda, si no es posible que los docentes sean liberados del tiempo completo, es inventar modalidades de organización del tiempo y del espacio que les permitan seguir este tipo de formación. La manera más común es una formación a distancia: esta es la elección de la maestría B, que propone una formación destinada básicamente a los docentes. Esto les permitió que, por lo menos entre su población, se inscriba a un tercio de los estudiantes ubicados en Nueva Caledonia. En esta maestría también hay reuniones grupales de tres días, las que se organizan tres veces al año, pero no son obligatorias para los estudiantes.

También puede tratarse de una formación que adopta esta doble modalidad presencial y a distancia. Tal es el caso de la maestría D, que propone un seguimiento del trabajo de memoria a distancia para los estudiantes que habitan lejos de la universidad. Por lo que se refiere a la maestría C, dado que el acuerdo con el rectorado terminó, sus gestores imaginaron una estrategia original para conservar el público de formadores de docentes:

Lo que nos ha salvado, paradójicamente, es que respondimos a dos convocatorias internacionales, importamos el mercado, y desde hace año y medio, elaboramos un acuerdo internacional respaldado por la francofonía para formar docentes que forman parte de los cuadros académicos del sistema educativo vietnamita y camboyano. Una vez cada dos meses, tres de nosotros nos desplazamos hacia esas latitudes, y pasamos una semana ahí. Los estudiantes vietnamitas y camboyanos salen de sus diferentes establecimientos y asisten a una semana muy intensiva de seminario.

Una plataforma de enseñanza a distancia nos permite poner los cursos en línea y hacer el seguimiento de los avances en la redacción de las memo-

rias. Esta experiencia les permitió poner en marcha un nuevo dispositivo para promover una veintena de estudiantes en la isla de Guadalupe. La experiencia se funda en el establecimiento de una sociedad con esta región y el IUFM de la zona, lo que permitirá que los estudiantes se desplacen a la metrópoli para tener sus reuniones conjuntas.

Estas formas de enseñanza se multiplican: otros dos proyectos se encuentran en estudio. Pero más allá de reconocer que el establecimiento de sociedades con otros países en el extranjero o con los territorios de habla francesa implica un esfuerzo considerable, y que el montaje de una plataforma multimedia toma mucho tiempo y energía, es necesario preguntarse en qué medida estos modos de formación se adaptan a la propia de formadores de docentes. ¿Es posible formar a distancia para que se adquiriera una posición reflexiva? Esto requiere de un compromiso importante de los docentes investigadores, quienes pasan un gran número de horas comunicándose por correo electrónico con los estudiantes y, a pesar de ello, parece que algunos estudiantes tuvieron dificultades para lograrlo.

Tenemos más dificultades para la memoria profesional que es más pesada, es muy difícil dirigir una memoria a distancia; los estudiantes tienen dificultades para desarrollar un verdadero trabajo de reflexión sobre su propia práctica (maestría B).

Por otra parte, algunos estudiantes abandonan la formación muy rápidamente.

Si la enseñanza a distancia se difunde cada vez más, la invención de nuevas temporalidades es otra forma de permitir que los docentes puedan seguir más fácilmente estos cursos. Los de la maestría C, después de haber puesto en marcha los acuerdos celebrados con el sur de Asia y con la isla de Guadalupe, trabajan actualmente en la invención de modalidades que permitan a una nueva generación de formadores de casas familiares y rurales.<sup>22</sup> Éstos, por lo general, habitan lejos de la universidad y quienes los emplean tienen la posibilidad de liberarlos durante ciertos periodos del año: su formación será organizada con la modalidad de un seminario durante una semana, y esto se realizará durante tres años (para obtener un grado de M1 o M2). La maestría A se basaba en una lógica similar: la formación, destinada a los docentes provenientes de toda Francia “se llevaba a cabo en bloques de una, dos o tres semanas presenciales en un lugar”. Se trataba de una alternancia entre teoría y práctica, pero también entre enseñanza y trabajo autónomo (lo cual les permitía preparar una memoria profesional).

3) Los dos tipos de soluciones descritas tienen en común el deseo de permitir a los docentes seguir más fácilmente estas formaciones. Otros actores han invertido el problema, de alguna manera, para estar seguros de tener suficientes estudiantes inscritos, pensaron en ofrecer el programa de formación a un público más grande: formadores en el mundo de la salud, o de trabajo social o estudiantes en formación inicial. De las cuatro maestrías que seleccionamos, dos adoptan esta actitud como una elección estratégica: “trabajando desde el inicio con los profesionales de los campos de trabajo social y de la salud, teníamos la idea de asegurar una reserva de estudiantes” (maestría C); “era necesario para existir” (maestría E).

En dos de estas maestrías (D y G) todos los estudiantes siguen la misma formación mientras que las otras dos (C y E) proponen cursos comunes y enseñanza específica de acuerdo con las áreas de intervención que se consideran.

Muchos de los iniciadores de estas maestrías hubieran deseado, en un principio, que estuvieran centradas en los docentes, pero por diversas razones –desde la obligatoriedad de la reforma hasta cuestiones de poder locales– no fue posible. Después de haber experimentado la mezcla de diferentes públicos afirman que esto representa varias ventajas: enriquece los intercambios permitiendo a cada uno conocer otras experiencias pero, sobre todo, parece ser que los docentes hablan mucho más fácilmente de sus prácticas, cuando se encuentran en un grupo mixto que cuando están únicamente con sus pares: “Entre formadores de docentes, existe cierto pudor, el miedo de la mirada del otro. Mientras que ahí, el ejercicio se convierte en un intercambio de prácticas que se realizan en medios diversos y se da muy bien” (maestría E). La mezcla entre estudiantes en formación inicial y en continua presenta más ventajas que inconvenientes: “los más jóvenes se relacionan más fácilmente con la teoría, la universidad, el hecho de asistir a la biblioteca, etcétera, y esto es algo que los mayores han perdido un poco. Sin embargo, los más viejos tienen experiencias profesionales que sirven para generar un debate, para alimentar los cursos y la ósmosis que se genera en el grupo es muy buena” (maestría E).

4) Una última solución consistiría en hacerse conocer de manera más amplia entre los docentes y/o entre el personal que ocupa las diferentes jerarquías, lo que permitiría multiplicar el número de aspirantes y, posteriormente, seleccionar a quienes estén más motivados para llevar a cabo este tipo de maestrías, aun fuera de todo dispositivo de ayuda, pero el hecho es que los docentes ignoran que existen porque ya no tienen rela-

ción con el mundo de la universidad. Sin embargo, esta estrategia de divulgación generalizada en los distintos ámbitos educativos ha sido muy poco utilizada.

La maestría A es la única que se ha hecho conocer de manera más amplia enviando folletos a todos los inspectores potencialmente susceptibles de difundir esta información. Los responsables de las otras seis no han realizado procesos voluntarios importantes de difusión que den cuenta de que desean hacerse conocer, sólo uno menciona haber enviado folletos de presentación del programa educativo en los IUFM de la región.<sup>21</sup> Aun si proyectan darse a conocer mejor en el futuro, es posible pensar que no lo han hecho porque promover de una formación fuera del ámbito universitario es algo que hasta el momento no se ha generalizado en la cultura universitaria.

Uno de los responsables afirma “no se ha realizado ninguna publicidad porque si la demanda creciese muy rápido, no seríamos capaces de responder de manera favorable a la misma” (maestría C). Actualmente, en las maestrías (lo que no sucede con los estudiantes de formación inicial) no se practica realmente una selección de los que se presentan como candidatos: son aceptados quienes responden al perfil de la formación son aceptados; “No seleccionamos, lo que se busca es una adecuación, eso es todo” (maestría D). Pero si ellos se dieran a conocer de manera más extensa, sin duda estarían obligados a seleccionar a sus estudiantes o, probablemente, preferirían evitarlo, porque este asunto sigue siendo considerado como un tabú en la universidad, al menos en las disciplinas que se dicen “de izquierda” como las ciencias de la educación.<sup>23</sup>

Además, varios de los responsables dijeron que no acogían por el momento más que aquellos para quienes sus programas de estudio estaban autorizados, pero que preferían que fuera así porque la puesta en marcha de la formación y el control de los proyectos de los estudiantes demandan una inversión importante.

### ¿Qué estatuto y qué financiamiento es necesario para los diplomas de formación inicial que, de hecho, son una formación continua?

Las maestrías estudiadas han imaginado estrategias muy diferentes para adaptarse al desafío que les impone la débil disponibilidad del público meta o al que se destinan estas formaciones. Todas estas maestrías tienen en común el hecho de verse confrontadas a otra dificultad: la gran mayoría (4) recibe profesionales para quienes se trata de una formación continua. Sin embargo,

son programas universitarios “clásicos” que funcionan como formación inicial y que no fueron concebidos como formaciones organizadas en el marco de la capacitación continua del personal de la educación nacional. Esto genera dos problemas: el del estatuto del reconocimiento de las mismas en el propio sistema educativo y el del financiamiento, ¿cómo es que los responsables de estas formaciones los resuelven?

1) Para el responsable de la maestría A es imposible que un diploma de este tipo sea financiado por la universidad. Para él, son diplomas de formación continua y deben ser reconocidos y financiados como tales. Sin embargo, la formación de maestría (diploma) que inició no pudo continuar porque el financiamiento para un proyecto como éste fue imposible de obtener.<sup>24</sup>

2) Por el contrario, para otros responsables del mismo tipo de formaciones (diplomas), es normal que estas maestrías funcionen como si se tratara de formaciones iniciales y que los profesionales que se apunten no paguen más que los derechos de inscripción en la universidad (lo que representa una suma de 200 euros):

—...Y esto es así, ¿Por qué usted no solicitó recibir un financiamiento para la formación continua?

—No lo solicitamos. No tenemos una tradición de recibir fondos externos [...] Tenemos un precio fijo de 1,200 euros. ¡Que nadie paga! El precio se fijó para aquellos que encontrarían financiamientos desde su propia estructura de trabajo, su empleador: algo que, evidentemente, no era así (maestría B).

Este razonamiento se sitúa en la continuidad de una antigua práctica en Ciencias de la Educación, en donde, hasta hace algunos años, el público que demandaba esta formación estaba en su mayoría constituido por docentes que deseaban encontrar en la licenciatura un complemento para su formación: de hecho, para estos docentes ya se trataba de una formación continua.

3) Algunas universidades adoptan una posición intermedia. Una parte de los estudiantes (por ejemplo los asalariados que no se benefician de un “dispositivo de ayuda” como un permiso de ausencia) son considerados como en formación inicial. Los otros (en formación continua con beneficios) deben depositar una contribución de 1200 y 4000 euros por año. En uno de los casos, el acuerdo de sociedad celebrado con el IUFM se previó que “en lugar de que el IUFM pagara los gastos de inscripción de las gentes que enviaba, pagara las horas de enseñanza” (maestría E).

### ¿Qué estrategia se debe adoptar para enfrentar la obligatoriedad de la normativa impuesta?

Las relaciones que los responsables de las maestrías estudiadas llevan a cabo con las autoridades administrativas pueden dividirse también en dos grandes categorías.

1) Una parte de los actores aborda poco esta cuestión, y afirma no haber tenido dificultades para obtener el permiso para llevar a cabo su diseño curricular.

2) Otros dicen que para obtener el permiso para poner en marcha el programa educativo fue necesario imaginar estrategias que les permitieran hacer un rodeo a las reglas establecidas. De esta manera, en una de las universidades:

Antes que nada se nos dijo que existían demasiados cortes entre la formación que deseábamos poner en marcha y otros dos DESS. Entonces lo que hicimos fue realizar un montaje: existe una sola maestría con tres ramas y, oficialmente, somos una de ellas. Pero esto es totalmente artificial: las otras dos siguieron realizando exactamente lo mismo que antes y nosotros, montamos la nuestra como lo deseamos. [...] Se supone que debemos tener dos días en común, pero esto es mentira.

[En otra maestría] después del reporte Caspar, era claro que el ministerio no deseaba una formación específica para los formadores de docentes. Por lo que en el diseño curricular hicimos lo posible para que no sea directamente legible que se privilegiaba a los docentes.

### **Conclusión: ¿artificios impuestos y desgastantes? o ¿construcciones artesanales creativas e innovadoras?**

Si retomamos ahora las estrategias adoptadas por los diferentes actores, constatamos que éstas constituyen dos lógicas de funcionamiento diferentes.

1) La primera lógica consiste en respetar las reglas establecidas por el Ministerio de Educación nacional. Los que se identifican con esta lógica de funcionamiento consideran que hay que “hacer las cosas en forma”: para hacerse conocer, les parece natural pasar por la institución. Ellos creen que deben aceptar a los docentes enviados por las instancias jerárquicas (inspectores, rectoría, ministerio) quienes gozan de un permiso de formación. Asumen esta posición de manera cerrada: por lo que consideran que estas maestrías son diplomas de formación continua y deben ser financiados como tales, aun corriendo el riesgo de cerrarlos si esto no es posible.

2) De manera opuesta, otros actores han adoptado una lógica de funcionamiento que consiste en “articular de manera casi artesanal las formaciones” para existir: cuando es necesario, se da la vuelta a las reglas establecidas, se encuentran arreglos o se imaginan soluciones para poder reemplazar a las personas; así, aceptan hacer la formación continua en un diploma de formación inicial, negocian con el IUFM para intercambiar horas de cursos contra los gastos de inscripción de algunos docentes... La maestría C ilustra este caso: después de haber constatado el fracaso de sus tentativas para celebrar contratos con la rectoría y el ministerio de Salud, modifican su proyecto inicial y se adaptan a las oportunidades que les permiten encontrar nuevas soluciones, como la francofonía, la atención al personal docente que habita en territorios francófonos o la enseñanza privada.

Es posible leer esta situación refiriéndose a la teoría desarrollada por Callon (1994) y los representantes de la sociología de la traducción, según la cual los innovadores que se encuentran en una posición establecida al inicio y que no evolucionan en función de los obstáculos, necesidades y demandas del medio ambiente fracasan. Por el contrario, los innovadores que se adaptan al medio ambiente son los que siguen existiendo y se desarrollan.

Una de las maestrías estudiadas, la A, tuvo que cerrar y la entrevista con quien la inició nos hace pensar que tenía una posición muy arraigada y de rechazo a toda “adaptación”. Sin embargo, también es posible pensar que esta persona, interrogada después del cierre de su maestría, haya defendido una posición que se endureció con este mismo hecho, por lo que resulta necesario considerar que la historia de esta maestría debe ser ubicada en su contexto histórico particular y en un momento específico. En otro sentido, vemos claramente que las maestrías que se han desarrollado son aquellas que han podido evolucionar para responder a los cambios y a las necesidades impuestas por la política educativa y por la institución donde se ubican, como lo ilustra el caso de la maestría C, que formará este año a cuatro promociones: dos en Francia, para los estudiantes de la universidad y para los formadores de las Casas Familiares y Rurales, una en Asia del Sur y la última en Guadalupe.

Estos dos modos de funcionamiento constituyen, de alguna manera, los dos extremos de un cursor imaginario donde las maestrías estudiadas se posicionan en diferentes niveles y pueden llevarnos a una conclusión “positiva” o “negativa”. Una lectura “en negativo” podría ser que los fuertes obstáculos que les son impuestos obligan a sus responsables a aceptar incesantes y “mañosos artificios” para seguir existiendo. Una “positiva” po-

dría indicar que los fuertes obstáculos que les son impuestos obligan a sus responsables a imaginar nuevas soluciones: en una palabra, a innovar, para seguir existiendo.

Las entrevistas realizadas nos llevan a pensar que algunas de estas maestrías son ahora laboratorios donde se inventarán nuevas formas de enseñanza: en ellos existe una mezcla de públicos que anteriormente se encontraban poco asociados (docentes, formadores del mundo del trabajo social y de la salud, estudiantes en formación inicial y continua), ahí se inventan nuevas temporalidades (enseñanza parcialmente a distancia, agrupamientos de horas en tiempos cortos e intensivos): “Somos un poco artesanos. Como no existe un modelo canónico de la formación de formadores y como este oficio de formador no es en sí mismo canónico, estamos obligados a inventar, a adaptar y a individualizar” (maestría C).<sup>25</sup>

De cualquier manera, es necesario reconocer que estas formaciones son frágiles, que no se encuentran en equilibrio, sino más bien *en la cuerda floja* como lo expresa uno de sus responsables. El estatuto ambiguo que poseen en el ámbito educativo corre el riesgo de generar problemas en determinado tiempo, en relación con la formación continua pero también como maestría profesional:

Recibimos gentes que en su mayoría ya son formadores y no otorgamos a estas personas diplomas o certificaciones que les permitirían cambiar de oficio o, en dado caso, tener una recalcificación en el suyo. Sin embargo, esto es lo que uno desea que haga una maestría profesionalizante. Esto podría ser una de las razones por las cuales el Ministerio [de Educación] podría limitar la existencia de estos diplomas (maestría B).

Estos diplomas no son reconocidos institucionalmente. El hecho de obtener esta maestría no garantiza a los docentes convertirse en formador de formadores, ni evolucionar en las funciones que realiza (por ejemplo pasar de maestro formador a consejero pedagógico o a formador en un IUFM).<sup>26</sup>

La puesta en marcha de estas innovaciones demanda a los equipos responsables de estos diplomas una inversión muy importante de energía y de tiempo para el diseño de los contenidos, la elaboración los contratos celebrados con los diferentes socios o la enseñanza a distancia y todo este esfuerzo para la formación de un pequeño número de estudiantes (de 15 a 20 por promoción, en promedio) en un contexto en donde las tareas de los

docentes investigadores son cada vez más numerosas y demandantes. El hecho de tener que inventar “arreglos” sin cesar puede ser extenuante, sobre todo si se piensa que este tipo de soluciones son frágiles en el tiempo.

La mayoría de estas maestrías existen desde hace sólo algunos años. Sabemos que el primer tiempo de una innovación es vivido por los iniciadores desde una óptica de entusiasmo y de euforia. La dimensión de placer está muy presente en los responsables de estas maestrías:

Esto da otro color a nuestro oficio de docente. [...] Aunque esto nos cueste trabajo, estamos contentos de tener un verdadero campo de experimentación, casi se trata de un laboratorio. Estamos en vías de inventar, observamos, regulamos, y hablamos de ello con estudiantes que son verdaderos adultos, y esto es apasionante (maestría C).

Pero a la luz de las condiciones en las cuales ellos ejercen, es que nos preguntamos: ¿Durante cuánto tiempo se puede sostener esta situación?, ¿no se está en riesgo de morir extenuados, de sufrir el *burnt-out*, o fundirse como un foco, que según Alter (1993), es la amenaza a todo innovador?

## Notas

<sup>1</sup> Este párrafo se apoya en la consulta del documento: “Lettre d’information de la Veille Scientifique de Technologique de L’INRP” (2005). *La formation des enseignants*, (París) número 13, diciembre.

<sup>2</sup> Los resultados presentados en la segunda parte de este artículo forman parte de: “Une pratique pionnière à l’université: le cas des masters de formation de formateurs” (“Una práctica pionera en la universidad: el caso de las maestrías de formación de formadores), que se publicará en *Recherche et Formation*.

<sup>3</sup> NT: El diploma de una *licence* universitaria francesa se obtiene en un periodo de tres años, una vez aprobados los módulos correspondientes. En adelante, cuando la autora se refiera a la formación francesa el término *licence* se pondrá en el texto en itálicas.

<sup>4</sup> La enseñanza francesa se divide en: *a*) **enseñanza de primer nivel**: que comprende la educación pre-escolar o maternal (aproximadamente de 2 años y medio a 5 años) y la escuela primaria (de 6 a 11 años aproximadamente), en donde los alumnos son confiados a un maestro polivalente,

que es llamado en Francia “profesor de escuelas” y enseña todas las disciplinas; *b*) la **de segundo nivel**: que comprende la secundaria (*collège*, de 11 a 15 años) y la preparatoria (o *lycée*, general o profesional, de 16 a 18 años) y donde cada disciplina es enseñada por un profesor diferente.

<sup>5</sup> El **inspector de la academia** dirige los servicios de la educación nacional a nivel del departamento (división administrativa equivalente a jefe de sector en México).

<sup>6</sup> Toda la información relativa a este centro proviene de Lallez (1982) y de una entrevista realizada a A.M. Cartier, director del mismo durante un año.

<sup>7</sup> Sobre las razones del desdén por la “pedagogía”, cf Hugon, M.A. y Viaud, M.-L. (2004).

<sup>8</sup> Entrevista con Daniel Bancel (2000) realizada por Marguerite Altet, en *Recherche et Formation* (París), núm. 35.

<sup>9</sup> Una pequeña parte de los futuros docentes-investigadores se beneficia, desde hace algunos años, de una formación de corta duración (algunos días) en los Centros de Iniciación para la Enseñanza Superior (CIES).

<sup>10</sup> Los DESS correspondían, en el modelo previo a la reforma de la educación superior (LMD), al 5º año de universidad (actualmente 2º de maestría). Esta formación se realizaba después de la llamada *maîtrise* (4º año de universidad, prácticamente una especialidad). Como el DESS preparaba para la profesionalización, los que deseaban continuar un doctorado seguían un diploma de estudios a profundidad (DEA) que preparaba para la investigación.

<sup>11</sup> Entrevista con A. M. Chartier, relacionada con una de las maestrías donde ella intervino como docente.

<sup>12</sup> Es posible que algunos de los formadores del instituto universitario de formación de maestros pertenezcan todavía a una generación de docentes que fue contratada cuando se crearon estos institutos y dado que contaban con experiencia en el campo, demandaba menos años de formación, trabajaban con base en la “pedagogía del modelo” y se encuentran a unos años de su retiro. Otros ejercían medio tiempo como docentes y medio como formadores en el IUFM, tenían mayores dificultades de horario y menor disponibilidad que los de campo y, en su mayoría, conocieron estas formaciones: “los contactos se realizaron en esta red que es probablemente más densa que la red de formadores del IUFM. Las gentes se conocen más entre ellas” (maestría B).

<sup>13</sup> Este proceso se inició con la conferencia de Bologna en 1999, pero el proceso se llevó a cabo efectivamente en Francia a partir de 2002.

<sup>14</sup> Una de las docentes de la maestría E deseaba poner en marcha una formación de este tipo desde 2002; el proyecto de la B estuvo listo desde 2001, pero 2002 y 2003 se destinaron a la elaboración del modelo curricular, luego a la creación de una plataforma multi-media. En la universidad en donde se lleva a cabo la maestría G, se había propuesto dos años antes un proyecto de DESS, sin embargo, no había sido aceptado por la presidencia de la universidad.

<sup>15</sup> Agence de Mutualisation des Universités, Comité de suivi de la licence: *Enquête sur la mise en œuvre du lmd de 2002 à 2004 dans les formations de Sciences et technologies et les formations de lettres et langues. Synthèse. Texte adopté le 5 octobre 2005.* (<http://www.amue.fr/Dossier/LMD/ReflexionsTravaux.aspx>). Agencia de Colaboración de Universidades, Comité de seguimiento de la licenciatura: “Entrevista

sobre la puesta en marcha del modelo de educación superior LMD de 2002 a 2004 en las formaciones de Ciencias y tecnología y las formaciones de Letras y lenguas. Síntesis. Texto adoptado el 5 de octubre de 2005.

<sup>16</sup> Bourdoncle, en su argumentación para editar un número de la revista *Recherche et Formation* y que se dedica al tema “Las maestrías profesionales y la universalización de la formación de formadores: desafíos de la formación y de la investigación”, que será publicado este año.

<sup>17</sup> NT: GRETA (Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation) [Agrupación de establecimientos públicos locales de enseñanza que asocian recursos humanos y materiales para organizar acciones de formación].

<sup>18</sup> NT: Son grupos de análisis de prácticas construidos con las ideas propuestas por los analistas Enid y Michael Balint en los años sesenta. En estos grupos, de 15 personas, se analizan determinados casos y generalmente son dirigidos por un psicoanalista; el objetivo es que la situación analizada permita a los participantes tomar conciencia intelectual y afectiva de los procesos inconscientes se encuentran en juego. Cada participante construye sus propias respuestas y su propio saber ([http://probo.free.fr/ecrits\\_app/groupes\\_Balint\\_enseignant.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/groupes_Balint_enseignant.htm)).

<sup>19</sup> Los titulares tienen derecho a un permiso de descanso remunerado, que puede ser de unos meses a un año, para continuar su formación, pero las solicitudes son mayores a los que se otorgan cada año y, por lo mismo, no son fáciles de obtener.

<sup>20</sup> El rector dirige los servicios de la educación nacional en el ámbito de la Academia, que es una división administrativa propia al sistema educativo (existen 30 academias en Francia). El rector decide el otorgamiento de los permisos de formación para los docentes de secundaria, mientras que el inspector de la misma los otorga a los de primaria.

<sup>21</sup> Las casas familiares y rurales son establecimientos privados que acogen esencialmente a adolescentes y adultos jóvenes con dificultades y los forman mediante un proceso pedagógico centrado en el proyecto personal de cada joven.

<sup>22</sup> Según ellos, los estudiantes tuvieron conocimiento de la existencia de esta maestría por la

publicidad realizada de “boca en boca”, en internet, en la guía de estudios en Ciencias de la Educación, en el pequeño libro de formación continua, en los trabajos y conferencias de los docentes y en las informaciones proporcionadas por los socios institucionales (“Algunos trabajan con nosotros, por eso están informados y difunden la información”). La situación de los estudiantes en Formación inicial, que tuvieron información por medio de la universidad constituye un caso aparte.

<sup>23</sup> En Francia, todo alumno que ha obtenido el diploma de reconocimiento por haber aprobado el examen nacional llamado *bacalauréat* o *bac* que se realiza después del liceo (preparatoria), tiene el derecho de inscribirse en la universidad. Han existido varios intentos para establecer un procedimiento diferente para ingresar a la universidad pero han fracasado por la oposición que tanto los sindicatos de estudiantes como la mayoría de los grupos de izquierda han realizado.

<sup>24</sup> La historia de esta maestría debe ser ubicada en el contexto histórico propio: inicialmente se había abierto con el apoyo de la izquierda, gracias a un financiamiento otorgado excepcionalmente como resultado de una orden emitida por el gabinete ministerial en turno. Cuando la derecha regresó al poder, se puso fin a esta situación. En el contexto de la descentralización, este respaldo pudo haber sido obtenido mediante un financiamiento alternativo de la rectoría, pero como la maestría está dirigida a las personas que vienen de todos los lugares de Francia, hubiera sido necesario realizar un acuerdo inter-académico, y éste no pudo lograrse.

<sup>25</sup> Es necesario recordar que una investigación realizada a partir de entrevistas no permite cono-

cer las prácticas reales sino, únicamente, el discurso que sostiene la práctica de los actores entrevistados. Por lo que es posible que las personas insistan más en los aspectos positivos y que, incluso, los aspectos negativos no fuesen revelados.

<sup>26</sup> Muchos de los que poseen estos diplomas saben que la evolución de la carrera docente, no siempre, o no solamente, es la que se había previsto. Tal es el caso de dos estudiantes que se convirtieron en “responsables de la formación continua de los docentes en dos espacios de formación”, una es coordinadora de la formación continua de segundo nivel, la otra “fue solicitada” por el inspector de su academia para coordinar una red de educación prioritaria. De los estudiantes que siguieron la maestría de Montville “muchos pasaron el concurso y ahora son inspectores [...]: estas personas adquirieron conocimientos y lograron un nivel de formación tan destacado que la maestría fue reconocida como una de las mejores formaciones para el concurso de inspectores” (entrevista). También muchos de los docentes formados por el centro de formación de profesores de escuelas normales, de 1974 a 1986, evolucionaron rápidamente y tuvieron ascensos importantes en las diversas jerarquías del ámbito de la educación nacional y “de hecho asumieron en posiciones políticas importantes en la cultura, la juventud y los deportes” (entrevista con Anne-Marie Chartier, directora de este centro en 1985-86). También sucede que muchos de los docentes que se inscriben en estas formaciones se apasionan por la investigación sobre la formación y continúan con una investigación doctoral, o bien que algunos de ellos pasen del ámbito público al privado.

## Referencias bibliográficas

- AECSE (2002). *La formación de formadores de docentes y la elaboración de los DESS*, síntesis de la reunión del 23 de marzo.
- Alter, N. (1993). “La lassitude de l’acteur de l’innovation”, en *Sociologie du travail* (París), núm 4.
- Altet, M.; Paquay, L.; y Perrenoud, P. (eds) (2002). *Formateurs d’enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruselas: De Boeck.
- Bourdoncle, R. y Lessard, C. (2003). “Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire? 2-Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation”, en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 142, pp. 131-182.
- Callon, M. (1994). “L’innovation technologique et ses mythes”, en *Annales des Mines* (París), marzo, pp. 5-17.

- Caspar, P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM. Rapport à monsieur le Ministre de l'Education nationale*, Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Deauvieu, J. (2004a). *La fabrique des professeurs: Genèse des styles enseignants*, tesis doctoral, Saint-Quentin-en-Yvelines: Université de Versailles St Quentin.
- Deauvieu, J. (2004b). "Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier: le cas des enseignants du secondaire" en *Comité de Recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels (ais)*, 4ème conférence intermédiaire, 22-24.
- DEP (2004). "Portrait des enseignants de collège et lycée", *Note d'information 05-07*, mayo-junio, Ministère de l'Education Nationale.
- Fablet, D.(coord.) (2001). *La formation des formateurs d'adultes*, Paris: L'harmattan.
- Felouzis, G. (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*, Paris: PUF
- INRP (2005). "Lettre d'information de la veille scientifique de technologique de l'INRP", *La formation des enseignants*, núm. 13 (Paris).
- Hugon, M.A. y Viaud, M.L. (2004). "L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français: de rencontres improbables en rendez-vous manqués", *Informations sociales* (Paris), núm. 116, pp. 114-124.
- Lallez, R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*, Paris: Unesco.
- Leselbaum, N. (dir.) (1989), *La formation des professeurs en centres pédagogiques régionaux*, Paris: INRP.
- Lewin, K (1947). "Décision de groupe et changement social" en Levy, A. (1970), *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris: Dunod.
- Louis, K. S., Marks, H.M. (1998). "Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", en *American Journal of Education*, núm.106, pp. 62-106.
- Mucchielli, A. (1994). *La psychologie sociale*, Paris: Hachette.
- Musselin, C. (2005). *Le marché des universitaires. France-Allemagne-Etats-Unis*, Paris: Presses de Sciences-po.
- Pepel, P. (1996). "Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation", en *Recherche et Formation*, numéro 22 (Paris), pp. 65-79.
- Perrenoud, P. (1994). "Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique", en Clerc, F., Dupuis, P.A. (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy: éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
- Perrenoud, P. (2001) "Dix défis pour les formateurs d'enseignants", en Perrenoud, Ph.. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.
- RESUP (2005). Journée d'étude du Réseau d'Etudes Sur l'Enseignement Supérieur: *L'offre de formation dans les universités françaises: état des recherches*, Université Paris X-Nanterre.
- Viaud, M.L.(2005). *Des collèges et des lycées différents*, Paris: PUF.
- Viaud, M.L. (2003). *Les missions des Conseillers Pédagogiques*, rapport interne, IUFM de Créteil.

Traducción: Cony-B. Saenger / conysaenger@yahoo.fr