

Formación inicial de los docentes de colegios en Francia

Pre-service teacher training in France

Guy Lapostolle

Thierry Chevallier

Universidad de Borgoña. IREDU CNRS. Borgoña, Francia

Resumen

Desde la creación del «collège unique» (colegio único, para todos) a finales de los años 50, dos concepciones sobre la formación de los profesores se enfrentan en Francia. El «collège» nació con la fusión de los dos tipos de centro que habían coincidido desde principios de siglo veinte en la enseñanza secundaria inferior. Uno era un componente de los institutos creado a principios del siglo anterior para conducir a los niños de la elite hasta la enseñanza superior. Otro se había agregado progresivamente a la enseñanza primaria dirigida a los niños de la nación. Los docentes eran seleccionados y formados de forma distinta, unos en las universidades donde prevalecía la formación especializada en la materia así como la excelencia académica, y otros en las «écoles» normales que atribuía mucha importancia a la preparación profesional de los futuros docentes.

A la hora de unificar los estatutos, las condiciones en la práctica docente así como la formación de los profesores de enseñanza secundaria inferior, fue el modelo del instituto el que prevaleció, por lo que el colegio se desvinculó radicalmente con la enseñanza primaria. La democratización de la enseñanza dio lugar a una espectacular expansión del alumnado y a un cambio profundo de sus características sociales y culturales, haciendo surgir exigencias nuevas en la profesionalidad.

El artículo presenta la trascendencia de la creación en 1989 de los IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres- Institutos Universitarios de Formación de Maestros) que permitían reformar y adaptar la formación de los profesores a las nuevas condiciones de la práctica docente. Describe las etapas del desarrollo de los nuevos programas de formación y los cambios de orientación en la política de formación con, como telón de fondo, los enfrentamientos doctrinarios y sindicales.

Concluye con las perspectivas de futuro tras el nuevo paso dado en 2007 con la incorporación de los IUFM a las universidades, la reforma de los programas de formación y el cambio en las condiciones de selección del personal docente.

Palabras clave: Educación Secundaria, colegio, formación de los profesores, IUFM, profesión docente, profesionalización, materias.

Abstract

From the creation of the *collège unique* (unique school, for everyone) at the end of the 50s, there have been two confronted conceptions on teacher training in France.

The *collège* was the result of the merger of two types of schools devoted to the provision of Lower Secondary Education from the beginning of the twentieth century. On of them was part of those high schools established at the beginning of the previous century to lead children of the elite up to Higher Education. The other one was gradually appointed to the provision of Primary Education for the children of the nation.

Teachers were appointed and training in different ways: in universities, where the training on specialised subjects was highlighted as well as academic excellence, and in the *écoles normales*, which conferred great importance to pre-service training of teachers to be.

When the statutes, conditions on the teaching practice and the pre-service training of Secondary School teachers was unified, the high school model prevailed over the school one, thus, the latter was drastically dissociated from Primary Education. The democratization of teaching gave rise to a spectacular expansion of pupils along with a deep change as regards its social and cultural features, thus developing new demands in the profession.

This article focuses on the significance of the creation of the *IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres - Primary Teacher Training Institutions)* in 1989, which made possible the improvement and adaptation of teacher training to the new demands of teaching practices. Then, the development of stages of new training programs and changes in teaching policies, with doctrinaire and union confrontations as a backdrop, are described.

The paper ends with future perspectives following the step taken in 2007 towards the inclusion of *IUFM* into universities, the improvement of training programs and the change in the procedure for the appointment of teachers.

Key words: Secondary Education, school, teachers training, IUFM, teaching profession, professionalization, subjects.

Introducción

En Francia, se llaman *collège* los centros de enseñanza secundaria inferior que escolarizan a los niños de entre once y quince años. Su creación es relativamente reciente dado que aparecieron a finales de los años cincuenta (Prost, 1968). Su nacimiento coincidió con la decisión de prorrogar la escolaridad obligatoria hasta la edad de 16 años, en un contexto en el que la expansión rápida de la economía nacional exigía un aumento en el nivel de formación de los franceses. Pero la creación de los colegios perseguía otro objetivo: establecer un puente entre dos organizaciones de enseñanza que, a principios del siglo XX, quedaban separadas e independientes. Por un lado, la «enseñanza primaria», destinada a los niños de la nación, los admitía hasta los 11 años en las *écoles primaires*, con la posibilidad de seguir los estudios hasta los 14 años en las *écoles primaires supérieures*. La «enseñanza secundaria», representada por los *Lycées* (Institutos), escolarizaba a los niños de la elite a partir de los 6 años y los llevaba en 12 años hasta el bachillerato. Lo que llaman en Francia «la democratización de la enseñanza» corresponde al proceso que, mediante la creación de los colegios, permitió a los niños de las clases populares acceder a una auténtica enseñanza secundaria. El primer ciclo de la enseñanza secundaria se desarrolla en el *collège*, habiendo conservado el nombre de *Lycée* el segundo ciclo.

El *collège* fue pues en su primera fase la institución que permitió a una inmensa mayoría de alumnos, que hasta entonces quedaban limitados a la enseñanza primaria, acceder a la enseñanza secundaria. Fue en gran parte por ello que en un principio el *collège* oscilaría entre dos tipos de organización, aquella que prevalecía en la enseñanza primaria (primer grado) con maestros polivalentes formados en las *Écoles Normales d'instituteurs* (Escuelas Normales de maestros) y sin relaciones con las universidades, y aquella vigente en la enseñanza secundaria (*second degré*), con docentes especializados en una materia y formados en la universidad.

La organización del *collège* y en especial de las formaciones que proponía y de las modalidades de transmisión de los conocimientos que establecía se aproximó pronto a la que prevalecía en los *lycées*. Los profesores llamados a ejercer su oficio en su seno eran en la mayoría profesores de secundaria. Se recurrió, en un primera fase, a docentes procedentes de la enseñanza primaria para responder al aumento del alumnado; pero esos docentes, los PEGC (profesores de colegios de enseñanza general), dotados de un estatuto específico en 1969 fueron contratados en una proporción menor que los *professeurs certifiés* de la enseñanza secundaria (Chapoulie, 1987). Aunque se contempló la posibilidad de mantenerlos mejorando su nivel de formación, se decidió

poner fin a su contratación a mediados de los ochenta. La extinción de ese cuerpo específico, resultado de la integración de esos docentes en la categoría de los profesores de secundaria o de las jubilaciones ha hecho que sólo permanezcan los docentes de segundo grado en los colegios en la actualidad, con excepción sin embargo del sector de la educación especializada que contrata en su gran mayoría a docentes del primer grado.

Por lo tanto, los docentes de *collèges* tienen el mismo estatus que los docentes de *lycées*, reciben la misma formación y son seleccionados en oposiciones idénticas. Son seleccionados bien como *professeurs certifiés*, es decir titulares de un CAPES (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza secundaria) o de un CAPET (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza técnica) bien como *professeurs agrégés*¹, si son seleccionados mediante la *agrégation*. La *agrégation* es una oposición de alto nivel, más selectiva que las oposiciones de CAPES y CAPET que garantiza al titular cargas de enseñanza más bajas y una remuneración más alta.

El estatus de dichos profesores sigue idéntico desde los años cincuenta², pero tanto las pruebas de las oposiciones, como los requisitos para ser un «buen profesor», han ido evolucionando para poder incorporar las transformaciones experimentadas por la enseñanza secundaria en su conjunto y especialmente en el *collège*.

En efecto, desde mediados de los años noventa, el *collège* admite en las clases de primer curso a casi la totalidad de los alumnos que han completado primaria para llevar a más del 95% de ellos hasta el último curso del *collège*³. Al final del *collège*, los alumnos pueden acceder a la clase de *seconde* (primer curso del *lycée*) en tres tipos distintos de *lycée*: *Lycée d'enseignement général*, *lycée d'enseignement technologique* o *lycée professionnel* (Instituto de enseñanza general, Instituto de enseñanza tecnológica o Instituto profesional).

El aumento masivo del conjunto de alumnos escolarizados en el *collège* provocado por la desaparición de las otras especialidades cambió profundamente las características del alumnado y llevó a plantear de nuevo su misión y su organización. El *collège* constituye, en efecto, el único modo de escolarización para todos los alumnos de

⁽¹⁾ El nombre de su título es *Agrégé de l'Université*, término que se ha mantenido desde la Universidad Imperial creada por Napoleón compuesta por *Lycées* (Institutos) y Facultades de enseñanza superior.

⁽²⁾ Son profesores *certifiés* en mayoría, dado que los profesores *agrégés* son destinados en los institutos en prioridad.

⁽³⁾ En Francia, *l'école maternelle* (escuela infantil) admite a los niños de entre tres y cinco años en tres clases llamadas *petite, moyenne et grande section*; en *l'école élémentaire* (primaria) los alumnos de entre seis y diez años en cuatro clases llamadas *cours préparatoires: cours élémentaire première année, cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année*; el *collège* (colegio) admite a los alumnos de entre once y catorce años en las clases de *sixième, cinquième, quatrième, troisième*; los *lycées* admiten a los alumnos de entre quince y dieciocho años en las clases de *seconde, première et terminale*.

entre 11 y 15 años y el aumento del conjunto de alumnos de ese *collège unique* (colegio único, para todos) cambió profundamente las condiciones de enseñanza y por consiguiente las características profesionales necesarias para los profesores.

Son, ante todo, esas características las que nos interesan en este artículo. Si bien han de tener en cuenta la evolución social del alumnado, dichas características son en última instancia determinadas por opciones de orden político y dependen de decisiones tomadas por diversos agentes que intervienen en la definición de las misiones de los docentes. Dichos grupos de agentes, de acuerdo con su propia forma de concebir la formación de los docentes y de los intereses que defienden, intentan imponer contenidos, modalidades y lugares de formación que consideran más adecuados. De esta forma, misiones, contenidos y lugares de formación pueden interpretarse como el resultado de una relación de fuerzas entre distintos agentes que defienden posiciones determinadas.

El objetivo de este artículo es hacer balance de este resultado. Trataremos de esclarecer las características de la profesionalidad docente tal y cómo se encuentra en la actualidad. Para ello, nos apoyaremos en un análisis de los contenidos de la formación inicial recibida por los profesores. Procuraremos también entender las posiciones de los agentes que conciben esa formación: el Ministerio de Educación y las Universidades y sus UFR (*Unité de Formation et de Recherche* - Unidad de Formación y de Investigación, equivalente a la facultad) y los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* - Institutos Universitarios de Formación de Maestros). Este análisis se realizará según una perspectiva histórica teniendo en cuenta las evoluciones acontecidas a lo largo de los veinte últimos años.

Con la creación de los IUFM a principios de los noventa el Estado y en especial el Ministerio de Educación pretendía poner en marcha nuevos contenidos de formación y, más allá de ello, una nueva forma de profesionalizar a los docentes de secundaria. Aunque sus programas de formación fueron condicionados a la aprobación ministerial en el marco de los contratos cuadriennales⁴, los IUFM disponen de una auténtica autonomía pedagógica para interpretar las recomendaciones de la Administración del Estado.

Sin embargo, los formadores de los profesores en el ámbito de los IUFM tienen su propio concepto acerca de las características de un buen docente, el cual puede diferir de los altos cargos de la Administración. Dichas diferencias se dan también en el

⁽⁴⁾ Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. Journal officiel de la République française.*

ámbito de los IUFM o entre ellos y no dejan de influir en los contenidos de formación propuestos.

Acaban de aportar tres cambios importantes en la organización de la formación de los maestros, los cuales van a tener con toda seguridad una incidencia profunda en los contenidos de la formación. Se trata de la incorporación de los IUFM a las Universidades⁵ a lo largo del año 2007, de la publicación en 2007⁶ de las especificaciones de la formación de los docentes y de la selección de los opositores con grado Máster mediante una nueva oposición en septiembre de 2010. Apoyándonos en textos oficiales, examinando los planes de formación de los IUFM y observando los primeros efectos de las medidas que acaban de ponerse en marcha, proponemos describir y comentar el contenido de los programas de formación de los profesores de secundaria y tratar su evolución.

En primer lugar, explicaremos cómo, mediante la creación de los IUFM y la orientación de su trabajo, el Estado ha intentado modificar las exigencias de la profesionalidad docente al orientar en especial la elaboración de los contenidos de formación. En segundo lugar, demostraremos cómo y por qué algunos aspectos de dicha formación han dado lugar a interpretaciones hartamente diversas por parte de los IUFM. Para terminar, trataremos de definir el futuro de los contenidos de formación en el ámbito de las reformas pendientes.

Creación de los IUFM como voluntad de renovar la formación de los docentes

La creación de los IUFM estribó en el diagnóstico de que era necesario hacer progresar la formación de los docentes que deben hacer frente a cambios radicales en las condiciones a la hora de ejercer su oficio. A la vez que fueron creados los IUFM, orientaciones del Estado condujeron a elaborar contenidos de formación nuevos.

⁵ *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza) (N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*).

⁶ Orden del 19-12-2006. *Cabier des charges de la formation des maîtres en IUFM* (requisitos de formación de los maestros en los IUFM).

La toma en consideración de una nueva profesionalidad

La creación de los IUFM, por ley del 10 de julio de 1989⁷, marca un antes y un después en la formación de los profesores de secundaria. Hasta finales de los ochenta, eran en su mayoría formados en la universidad para presentarse a las oposiciones del Ministerio de Educación. Después de obtener el título del tercer curso de la universidad (*Licence*), los estudiantes preparaban durante un año, en el ámbito de la universidad, las oposiciones de CAPES y CAPET, basados principalmente en conocimientos relativos a una materia⁸. Cuando aprobaban dichas oposiciones, se convertían en funcionarios en prácticas. Realizaban un periodo de prácticas durante un año en un centro escolar y recibían en paralelo una formación en los CPR (*Centres Pédagogiques Régionaux* - Centros Pedagógicos Regionales) bajo la responsabilidad de las consejerías regionales del Ministerio de Educación (*rectorats d'académie*). Esta modalidad de formación era estrictamente «consecutiva», dado que la formación no duraba más que un año y se producía después de una formación fundamentalmente académica que los preparaba para las pruebas de la oposición.

A partir de principios de los años noventa, la creación de los IUFM cambia la situación. Después de obtener el título de tercer curso de la Universidad (*Licence*), los estudiantes que desean prepararse para las oposiciones se matriculan en un IUFM. Dedicán el primer año a la preparación de la oposición por lo que los IUFM recurren con frecuencia a los distintos departamentos de las universidades para la formación en los contenidos de cada materia; dadas las numerosas especialidades de las oposiciones, raramente tienen los recursos necesarios en términos de personal docente para hacer frente a una variedad tan importante de especialidades. Cuando aprueban las oposiciones, los estudiantes acceden a un segundo curso dedicado fundamentalmente a su formación profesional. Realizan periodos de prácticas, de seis a ocho horas por semana en un centro escolar bajo la tutela de un asesor en pedagogía y reciben en paralelo una formación en los IUFM.

La creación de los IUFM corresponde a la voluntad de tomar en consideración los cambios de una profesionalidad docente que se ve sometida a nuevas exigencias. Dichas exigencias se deben en parte al proceso de democratización de la enseñanza secundaria que experimenta una nueva aceleración a mediados de los años ochenta,

⁷ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

⁸ Las oposiciones para el título de la *agrégation* se preparaban también en la universidad, pero se preparaban después del primer año del Máster.

consecuencia de la nueva necesidad de los *lycées*, creada por la voluntad (política) de que el 80% del alumnado alcance el nivel de bachillerato. Se puede comprobar que, a mediados de los años noventa la cantidad de alumnos que accedieron al *lycée* se duplicó. Aquel aumento del alumnado llegó con el desarrollo de los *collège* en los que más del 90% de los alumnos completaban sus estudios. Si bien algunos *collèges* siguen con un alumnado de clase media-alta, otros han de hacer frente a un alumnado heterogéneo o compuesto mayoritariamente por alumnos de clase baja.

La idea según la cual los docentes tienen que dejar de ser sólo especialistas en una materia académica va ganando legitimidad. Hace falta que evolucionen las modalidades de transmisión de los conocimientos que han dejado de ser adaptadas, prueba de ello es el fracaso escolar persistente en sus distintas formas: alto porcentaje de repetición de curso y salida del sistema educativo sin títulos ni calificación.

En paralelo a este fenómeno, a principios de los años ochenta, las leyes de descentralización y sus decretos de aplicación modificaron las modalidades de gestión de los centros de secundaria y por lo tanto de los *collèges* (Lapostolle, 2005a). Estos últimos han pasado a ser algo más autónomos y el personal docente está llamado a participar en la elaboración del proyecto del centro que establece el consejo escolar. Deben participar en las decisiones políticas de los centros donde ejercían su oficio. Se les insta, por una larga serie de textos oficiales, a mantener relaciones más estrechas con los padres de alumnos que a su vez participan más en las decisiones relacionadas con sus hijos, particularmente en lo referente a la orientación. Estas novedades también transforman en profundidad el papel de los profesores (Lapostolle, 2005b).

De esta manera, las formaciones impartidas en los IUFM tienen como objetivo preparar a los profesores para esas nuevas exigencias. El principio de organización de la formación marca un punto de inflexión al elegir como criterio principal la simultaneidad en tanto en cuanto los IUFM tienen también la responsabilidad de prepararlos en las pruebas de las oposiciones.

Nuevo marco de los contenidos de formación

Los IUFM se ponen en marcha y se realizarán los contenidos de formación en base al informe Bancel (1989)⁹. Los objetivos de una auténtica formación tendrían que ser

⁹ Bancel, Daniel; *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres (crear una nueva dinámica en la formación de los maestros)*, informe del rector Daniel Bancel al ministro de educación (*ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports*) el 10 de octubre de 1989.

«Sólidos conocimientos universitarios» y «capacidades realmente adaptadas a las actividades específicas de los profesores que tendrán que asumir en los distintos centros de destino». Los profesores de secundaria deberán recibir una formación profesional más importante. Por otro lado, el informe invita a incorporar en la formación de esos profesores aspectos que hasta entonces quedaban desatendidos. Se trata de prepararlos mejor para el trabajo en equipo. Deberán también ser capaces de colaborar con todos los agentes del ámbito educativo: colectividades locales, asociaciones, empresas. A partir de 1991, se remite una circular¹⁰ en línea con las recomendaciones del informe a los responsables y al personal de los IUFM. Concreta los objetivos de los contenidos de formación y las modalidades de validación de la formación de los profesores recién incorporados.

«La organización deberá basarse en la articulación entre la formación teórica y la formación práctica a lo largo del año». Dicha formación deberá sustentarse en tres dimensiones valoradas como fundamentales en consideración con las características de la profesionalidad docente: «los periodos de prácticas en centros escolares», «la formación en la materia» y «la formación general y transversal». Se dan también indicaciones respecto a la cantidad de horas de las que cada una de esas dimensiones deberá constar. «La formación consta a lo largo de los dos años cursados en el IUFM de 300 horas como mínimo de prácticas, de 400 a 750 horas de formación en la materia, de 300 a 450 horas de formación general». Por otro lado se especifican distinciones entre el primer y el segundo curso.

En el primer año, «aproximadamente un cuarto del tiempo se dedicará al aprendizaje sobre el terreno, a su análisis, a la formación general y profesional, de cara especialmente, a la preparación de la prueba profesional definida en las oposiciones. El resto del tiempo se dedicará al estudio de los contenidos relativos a la materia estrictamente».

En el segundo año se valida la formación. Por ello los contenidos de formación se organizan en base a las modalidades de validación. Tres pruebas le permiten al director del IUFM validar la formación del funcionario en prácticas, y pedir su confirmación ante el estado empleador¹¹ que decidirá si se titularizará o no al funcionario en prácticas: un periodo de prácticas, una memoria profesional y módulos de enseñanza.

⁽¹⁰⁾ *Ministre de l'Éducation nationale* (Ministerio de Educación), circular N° 91-202 del 2 de julio de 1991, *Contenus et validation des formations organisées par les Instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM).

⁽¹¹⁾ La circular N°91-202 menciona que «en la medida de lo posible, un miembro del cuerpo de inspección participará en el seguimiento y a la evaluación del periodo de prácticas "en responsabilidad". En el caso de una evaluación negativa, un proceso más formal de evaluación será establecido (pruebas, clases ante una comisión, etc.)».

El periodo de prácticas se produce *en responsabilité* (en responsabilidad), es decir que el futuro profesor se hace cargo de la clase de forma totalmente autónoma. Consta de una duración de entre seis y ocho horas por semana y debe permitir que se valore «si el funcionario en formación es capaz de organizar un proyecto pedagógico y preparar una situación de aprendizaje en adecuación con un objetivo y un público determinado; si entiende y domina los fenómenos relacionados con la regulación del desarrollo de una situación de aprendizaje, la gestión de los fenómenos relacionales en clase, la evaluación de los aprendizajes, el apoyo metodológico al estudio del alumno; el conocimiento del sistema educativo y la implicación del candidato en las estructuras educativas del centro».

La memoria profesional «se sustenta en el análisis de la experiencia profesional, encontrada particularmente durante las prácticas en responsabilidad, y debe permitir que se comprueben las aptitudes del profesor para: identificar un problema o una cuestión relacionada con dicha experiencia; analizar ese problema y proponer nuevas líneas de reflexión o de actuación consultando las investigaciones existentes en esa materia».

Se menciona por otra parte que «la memoria ni debe ser una simple narración de un trabajo personal sin análisis o reflexión crítica, ni ser una reflexión teórica o histórica independiente de la experiencia del profesor en formación. Esa memoria, realizada colectivamente o individualmente, no debe exceder de 30 páginas (anexos no incluidos) y puede, en su caso, ser el análisis profundo del informe del primer año o del trabajo realizado en el ámbito de las prácticas en empresa. La exposición individual de la memoria debe permitir que se compruebe la implicación del profesor en formación en ese trabajo y valorar su capacidad de argumentación».

En cuanto a los módulos de enseñanza, se definen de forma poco satisfactoria. Sólo se menciona al respecto que: «El estudiante se compromete al principio del curso a seguir un número determinado de módulos de enseñanza, entre los cuales algunos son obligatorios». Estos módulos deben permitir a los nuevos profesores formarse en las dimensiones específicas del ejercicio del oficio; la toma en consideración de los ámbitos difíciles, la enseñanza en zonas de educación prioritaria, la gestión de los alumnos en dificultad... De esta forma, la evaluación de estos tres elementos queda resumida en un informe individual del profesor en prácticas que permitirá validar su año de formación.

Desde ese momento incumbe al Estado empleador titularizar a esos profesores en prácticas. La circular determina al respecto el siguiente protocolo:

El director del IUFM establece la lista de los profesores en formación cuya escolaridad fue valorada satisfactoriamente, la de los profesores cuya escolaridad no fue valorada satisfactoriamente, y entre ellos, los que pueden proseguir su escolaridad. Las listas y los expedientes individuales se remiten al rector de la zona administrativa correspondiente (*académie*)¹² que convoca a tribunales académicos. Dichos tribunales, formados en su mayoría por miembros procedentes de un ámbito distinto al del IUFM, deliberan sobre los expedientes y las proposiciones del IUFM. Tienen la posibilidad, si así lo creen necesario, de comprobar las aptitudes del profesor en formación, particularmente a través de una visita, seguida de una entrevista, en la clase de la que el profesor en formación tiene responsabilidad. Se realiza para los profesores en formación de los *Lycées* y *collèges* con un especialista de la materia impartida por el profesor (en formación). Es entonces cuando los tribunales proponen a las autoridades competentes (el ministerio para la enseñanza secundaria) la titularización, la repetición del periodo de prácticas o la eliminación definitiva del candidato.

Así es cómo el Estado establece un planteamiento nuevo sobre la formación de los profesores a principios de los años noventa. Define de forma oficial las modalidades de validación, de formación y de titularización de los «nuevos» profesores. Concreta también en líneas generales los contenidos impartidos en los dos años de formación. En definitiva, la principal innovación estriba en la voluntad de profesionalizar mejor a los profesores de segundo grado. La formación relativa a la materia así como el periodo de prácticas ya figuraban en las modalidades de formación anteriores, pero quedaban meramente yuxtapuestas. En adelante se intenta componer con las dos dimensiones de la formación. Los IUFM disponen de dos años para intentar lograrlo. Nos encaminamos hacia un modo de formación más «simultáneo».

La «formación general y transversal» se manifiesta a nuestro juicio como la dimensión innovadora más relevante. Por una parte, aunque existiera en la organización anterior a la formación en CPR (Centros Pedagógicos Regionales), no quedaba definida oficialmente, y por otra parte, está concebida como un instrumento fundamental que permite compaginar teoría y práctica así como preparar a los profesores para sacar

⁽¹²⁾ El *Recteur d'académie* es el representante del ministro de educación dentro de la *académie*, circunscripción administrativa regional del Ministerio de Educación. Nombrado por el Presidente de la República a propuesta del Ministro de Educación, se encargará de velar por la realización de la política nacional en la región en lo referente a la enseñanza secundaria y primaria. Es también el «canciller de la universidad», lo cual le confiere autoridad sobre las universidades de su competencia. Sin embargo éstas son autónomas dado que tienen a un presidente elegido y que reporta directamente al ministerio, lo cual tiende a minimizar el papel que ejerce el *Recteur* en la enseñanza superior.

provecho de su formación disciplinaria. Sin embargo la introducción de esta dimensión no ha cumplido con las expectativas iniciales por varios motivos.

Limites de la profesionalización

Si bien, se puede afirmar efectivamente que la formación general es un punto de apoyo fundamental para poner en marcha una autentica profesionalización de los profesores de secundaria, es sin embargo objeto de una aplicación desigual de un IUFM a otro. Las exigencias de las oposiciones del personal docente, así como las exigencias del segundo curso de formación, limitan el protagonismo de esa formación general.

Definición oficial de la formación general

El Estado, en el nuevo planteamiento de esa formación, definía los objetivos que debía perseguir y los contenidos de los que debía constar:

Además de una perspectiva filosófica y epistemológica que pueden ayudar a los futuros profesores a aprender las teorías de aprendizaje y a reflexionar sobre las contribuciones de las disciplinas en la creación de herramientas conceptuales, la formación general debe permitir que los futuros profesores adquieran habilidades profesionales, que reflexionen sobre la educación y la enseñanza y que dominen las técnicas necesarias para el ejercicio del oficio de profesor. El conjunto de la formación debe preparar a los profesores para adaptarse a los distintos sectores escolares con los que están obligados a encontrarse y a tomar en consideración particularmente a los sectores con dificultades así como a los alumnos con minusvalía. En estas condiciones será recomendable tomar ejemplo de la enseñanza técnica donde se ponen en marcha metodologías pedagógicas adecuadas a públicos para los cuales la asimilación de conocimientos se realiza mediante métodos inductivos y prácticos: formación compartida entre empresa y centro educativo, pedagogía por proyectos. La formación

general atañe en especial a toda una serie de temas que deben, en la medida de lo posible, ser tratados en el marco de estudios de caso (la lista de los siguientes ejemplos no constituye en ningún caso un programa).

El alumno y los aprendizajes. Los futuros profesores deberán, más allá de los datos generales sobre el niño y el adolescente (desarrollo psicológico y fisiológico, ámbitos y costumbres, teorías del aprendizaje, etc.), tratar este tema de la forma más concreta posible: apoyo al estudio del alumno, métodos de evaluación, grupo clase, etc.

El profesor: protagonista responsable dentro del sistema educativo. El profesor debe posicionarse a la vez dentro del sistema educativo y con respecto al contexto (objetivos de la educación, objetivos del sistema educativo, conocimiento del sistema, de sus colaboradores: padres, colectividades locales, asociaciones, empresas..., estatus del profesor: sus derechos y sus obligaciones, responsabilidad del profesor, trayectoria del profesor, eficacia en la implicación educativa). Debe también entender a los alumnos dentro de este contexto (trayectoria de los alumnos y procesos de orientación, toma en consideración de las diferencias en los logros escolares, zonas de educación prioritaria, proyecto de centro, etc.).

Herramientas y técnicas de enseñanza. La formación en los IUFM debe incorporar como dimensión permanente y no marginal los medios modernos de expresión, de comunicación y de documentación. Los alumnos de los IUFM deberán iniciarse o perfeccionarse en el uso de los medios informáticos, audiovisuales y de los materiales documentales, en el uso de la comunicación, conducta de reuniones, moderación de grupos, etc. en relación con su función docente¹³.

Los objetivos y los contenidos de esta formación, tal y cómo se presentaban demostraban una voluntad real de renovar la formación de los profesores. Se pone de manifiesto sin embargo que unos cuantos factores provocaron que se limitara su protagonismo y el papel que pudo desempeñar. Un estudio de los planes de formación, realizado en base a una encuesta realizada ante una decena de IUFM (de 33)¹⁴, nos

⁽¹³⁾ Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM) *Journal officiel de la République française*.

⁽¹⁴⁾ MABILON, B., GENÉLOT, S. Y LAPOSTOLLE, G. *La formation transversale dans la formation des enseignants du second degré en France à l'épreuve des réformes en cours (article soumis à JET)*.

permite valorar su importancia en el primer curso para los PLC1 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, primer curso) y en el segundo curso para los PLC2 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, segundo curso) y entender cuales son los factores que la limitan.

Protagonismo de la formación general y transversal

En PLC1, esa formación casi está ausente en los programas de formación. Una formación común entre todos los PLC1 no se da más que en dos IUFM del panel, en Dijon y Aix-en-Provence. En Dijon, esa formación permite concebir el año de preparación al examen de las oposiciones no sólo como un año de preparación sino como el comienzo de una formación profesional que continuará y se profundizará en el segundo curso. Esa formación de 25 horas es obligatoria para todos aquellos estudiantes que se matriculan por primera vez en el IUFM. Trata sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, así como de las cuestiones y debates que éste suscita. Proporciona elementos ponderables en la prueba «de informe» de CAPES, prueba a la que los candidatos a las oposiciones se deben presentar una vez superada la primera fase de admisión, que consta por lo general de dos exámenes escritos.

En Aix-en-Provence, la formación transversal común propuesta consiste en un módulo pluridisciplinar que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre las actitudes profesionales indispensables para el control de una clase. Proponen un trabajo enfocado en el análisis de situaciones de enseñanza, poniendo de manifiesto los planteamientos que concurren y/o compiten entre contenidos de la materia y aspectos genéricos de la gestión de la clase relacionados con las metodologías pedagógicas, didácticas y relacionales, los dispositivos institucionales, las misiones de los agentes de la comunidad educativa y la importancia y el papel de la sanción.

Por otra parte, la formación general se da de forma excepcional y anecdótica en la formación llamada *disciplinaire* (disciplinaria, de la especialidad) en la preparación a las oposiciones de algunos CAPES: uno de los IUFM del panel propone aclaraciones teóricas sobre los aspectos de ética y de responsabilidad, sobre la lectura de los textos oficiales en la preparación para el CAPES de inglés (IUFM de Lille, módulo de seis horas). En la mayor parte de los IUFM, la preparación para el CAPES de SES (*Sciences économiques et sociales* - Ciencias económicas y sociales) propone módulos de formación general y transversal para la preparación a «la prueba de informe».

Si el protagonismo de la formación general es tan escaso, es con toda probabilidad porque las pruebas de las oposiciones del Ministerio de Educación se basan principalmente en conocimientos disciplinarios. La única prueba profesional que existe, «la prueba de informe»¹⁵, queda escasamente definida en los textos oficiales y su contenido varía según las especialidades de las oposiciones. Por ejemplo en SES (*Sciences Economiques et Sociales*), se menciona que es necesario conocer «La evolución del alumnado», los «estudios y salidas que corresponden a las distintas orientaciones» y el «funcionamiento de un equipo de profesores». Al contrario, en filosofía, no se alude en ningún momento a esos conocimientos profesionales. Eso incide en la acogida de los estudiantes a esa formación.

Así pues, la definición por parte del Estado de la prueba profesional de las oposiciones no deja de repercutir en la importancia concedida a la formación general a lo largo del primer curso de los IUFM. Pero ese espacio queda determinado con toda probabilidad por relaciones de fuerzas existentes dentro del ámbito de cada IUFM entre los distintos protagonistas implicados en la concepción de los programas de formación de los PLC1: docentes de las especialidades (matemáticas, lengua, literatura...), docentes participando en esa formación transversal y miembros de los equipos de dirección. Dichos miembros, aunque consideran con frecuencia que el protagonismo de la formación transversal es demasiado escaso, ceden ante la presión ejercida por los formadores *disciplinaires* (especializados en una materia) siempre propensos a ampliar su campo de intervención. Dado que el número de horas atribuidas a la formación en el primer curso no es ampliable, la importancia de esa formación general y transversal es, en última instancia, la consecuencia de una relación de fuerzas.

En PLC2, esa formación existe en todos los programas de formación estudiados y en cantidad más importante, oscilando entre 24 y 110 horas anuales, con un media de 64 horas, es decir un 30% del volumen de los «módulos» de formación en el IUFM y un 12% de la totalidad de la formación en PLC2¹⁶. Desde un punto de vista cualitativo, cuando es posible identificar sus componentes, observamos que sociología, ciencias de la educación y psicología cobran más protagonismo, pero queda patente que esa formación transversal también agrega conocimientos y prácticas heterogéneas, relacionadas con la propia experiencia de los formadores cuyo títulos, especialidades y estatus son variados.

¹⁵ MEN, «*Note de commentaires relative à la nature des épreuves du concours externe du certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré*», *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 22 de octubre de 1993.

¹⁶ Circular del ministerio N° 2007-045 (BO del 4 de enero del 2007) impone una duración mínima de 22 horas para los módulos de formación impartidos en el IUFM, determina la duración del periodo de prácticas en responsabilidad de 288 horas; a las cuales conviene añadir un «periodo de prácticas acompañado» de 36 horas.

Cómo explicar que el protagonismo reservado para la formación general es variable según los IUFM y las especialidades. A la hora de elaborar los programas de formación, negociados en distintas comisiones y consejos entre distintos formadores, especialmente entre formadores llamados *disciplinaires* (especializados en materia) y los formadores que intervienen en la formación general, resulta que éstos no disponen sino de pocos argumentos para defender el protagonismo de la formación general. Ese espacio queda limitado por las exigencias de la práctica docente. El periodo de prácticas es el elemento determinante en la titularización de los futuros profesores, si bien hasta el 2007 tanto la «memoria» como los «módulos» constituían oficialmente elementos de validación de la formación que el «tribunal de valoración de calificación profesional» debía tomar en cuenta. Es comprensible pues que a la hora de elaborar los programas de formación de segundo curso, todos los conocimientos generales, que no resulten utilizables inmediatamente o considerados demasiado teóricos, no puedan lograr imponerse frente a las habilidades o las especialidades, las cuales se pueden valorar con facilidad en el periodo de prácticas en situación. De esta manera, en el segundo curso, en algunos de los IUFM, la formación general se ve limitada por las exigencias de la práctica docente que otorgan un protagonismo especial a los conocimientos prácticos y disciplinarios. Ello no deja de satisfacer a los profesores en prácticas que experimentan la necesidad urgente de poder hacer frente a alumnos e impartir sus clases en buenas condiciones y que se ven entonces muy necesitados de herramientas que les permitan ser rápidamente eficaces.

En definitiva, la formación general y transversal representa, en relación con la formación anterior a los años noventa, un progreso en el sentido de una mejor profesionalización¹⁷, pero no adquirió de manera uniforme el protagonismo inicialmente previsto. Pero ese protagonismo y los contenidos de formación experimentarían con toda probabilidad evoluciones con las reformas pendientes.

El futuro de la formación de los docentes

Las reformas pendientes, es decir, la publicación en 2007¹⁸ de los requisitos de la formación en los IUFM, la incorporación de los IUFM en la universidad, la selección

⁽¹⁷⁾ Es en todo caso la constatación del *Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur*. CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Internet.

⁽¹⁸⁾ Circular N° 2007-045 del 23-02-2007, «*Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des enseignants*» (puesta en marcha de los requisitos de formación de los profesores).

de los opositores con grado Máster y la evolución del contenido de las pruebas de las oposiciones no dejarán de incidir en el protagonismo otorgado a la formación general como, además, en el espacio reservado para todos los aspectos de la dimensión profesional y de la formación. Si bien el Estado con sus reformas orienta la formación de los docentes, los contenidos de esa formación se decidirán en última instancia en el ámbito de las universidades en negociaciones en las que intervendrán sus componentes: la presidencia de la universidad y su consejo de administración que velan por poner en marcha una política de centro coherente, las facultades (UFR, Unidad de Formación y de Investigación) y sus departamentos, basados en equipos de investigación, que forman para los Másteres y los IUFM. El diseño y los contenidos del conjunto de la formación acabarán siendo con toda seguridad un equilibrio entre las proposiciones de cada uno de los protagonistas de la decisión.

Los requisitos: contrapartida a la incorporación de los IUFM a la universidad

Recordemos que, antes del 2007, la circular concretaba el papel de los IUFM evocando los «contenidos y la validación de las formaciones organizadas por los IUFM» y que tres de las pruebas quedaban determinadas por el Estado: «el periodo de prácticas», «la memoria profesional», y los «módulos». Era en base a esas tres pruebas que los IUFM organizaban la formación y, sobretudo, la validaban. El tribunal que valora la calificación profesional, representando al Estado empleador, decidía, en base a esta validación, si se titularizaban los profesores en prácticas.

En adelante, les corresponden a las universidades, a sus facultades y a los IUFM, que se aseguren de que los candidatos dominen las diez «capacidades» que definen «los requisitos de la formación de los maestros»:

- Actuar de manera ética y responsable.
- Dominar la lengua francesa para enseñar y comunicarse.
- Dominar las especialidades y tener una buena cultura general.
- Concebir y poner en marcha su enseñanza.
- Organizar el trabajo de la clase.
- Tomar en cuenta la diversidad de la clase.

- Evaluar a los alumnos.
- Dominar las tecnologías de información y de comunicación.
- Trabajar en equipo y cooperar con todos los componentes del centro.
- Formarse e innovar.

El examen de estos requisitos demuestra que el Estado enfoca más los objetivos de la formación en las «habilidades». Fundamenta la conducción de la formación en las exigencias de la práctica docente. Como empleador, especifica qué tipo de profesor considera eficaz. Esta manera de volver a plantear el tema de la formación puede entenderse en tanto en cuanto pierde su influencia en los contenidos de la formación. En efecto, siendo los IUFM incorporados a las universidades y acercándose sus estatutos a los de las facultades (UFR) desde 2007¹⁹, se encuentran bajo la autoridad del Presidente de la universidad, elegido por el personal de la universidad, y gozan por ello de una independencia relativa con respecto al Estado. De hecho esta autonomía ha aumentado a raíz del voto de la LRU de 2007²⁰. Desde entonces, vemos dos tendencias; por una parte una liberación de las iniciativas y por otra parte una consolidación del control: el Estado delega la formación de los docentes a unas universidades que disponen de una relativa autonomía con respecto a él, sin embargo se hace más preciso a la hora de especificar las cualidades profesionales requeridas en los profesores.

Reforma de las oposiciones

Aunque renuncia a actuar de manera directa en los contenidos de la formación, el Estado sigue ejerciendo un control de, forma indirecta, en la formación a través de las pruebas que establece en las oposiciones. Estas quedan renovadas²¹: constan a partir de ahora de cuatro pruebas, dos para la admisibilidad y dos para la admisión.

La dimensión disciplinaria será evaluada en «dos pruebas escritas de admisión, cada una ponderada con un coeficiente 2». Estas pruebas tendrán como objetivo poder

⁽¹⁹⁾ Antes del 2007, el consejo de administración de los IUFM era presidido por el *Recteur*, representante del Ministerio de Educación en la circunscripción administrativa. Por ello el Estado empleador participaba más en las orientaciones y las decisiones realizadas de los IUFM.

⁽²⁰⁾ Ley N° 2007-1199 del 10 de agosto del 2007 relativa a la autonomía y responsabilidades de las universidades, *Journal officiel de la République française*.

⁽²¹⁾ *Direction générale de l'enseignement supérieur* (Dirección general de la enseñanza superior), Nota 0805693, *Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2009 - Annexe 1*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 17 de octubre de 2008.

«valorar cómo el candidato actualiza los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación mediante el estudio de los programas de enseñanza secundaria (...) programas del *collège*, del *lycée* y de las clases posteriores al bachillerato». Los conocimientos disciplinarios se enfocan al ejercicio del oficio dado que tienen que estar de alguna forma al servicio del dominio de los programas escolares.

Las dos pruebas de admisibilidad son claramente «profesionales» y son ponderadas con un coeficiente 3, superior al coeficiente de las pruebas relativas a los conocimientos disciplinarios. La primera, que consiste en una clase adaptada a un nivel de clase específico debe realizarse ante un tribunal. Atañe a conocimientos pedagógicos y didácticos. La segunda prueba versa sobre el análisis de un informe de cinco páginas y debe permitir que se valore al candidato, a partir de una exposición y de una entrevista sobre el conocimiento de los «aspectos prácticos del funcionamiento del sistema educativo».

Se pone de manifiesto que las oposiciones cambiaron significativamente con respecto a las antiguas pruebas de CAPES y CAPET. Se ha hecho hincapié en la dimensión profesional del oficio. Se trate tanto de los conocimientos disciplinarios que deben relacionarse con las disciplinas tal y cómo se elaboran en los programas escolares, como de la importancia concedida a la pedagogía y a la didáctica o del conocimiento del sistema educativo, cabe destacar que el Estado reafirma su decisión de fomentar una formación más profesional para los profesores.

Selección de los docentes con estudios de master realizados

En paralelo a esas exigencias nuevas, requisitos y oposiciones de selección que impone el Estado, los centros de enseñanza superior, universidades y componentes, IUFM y UFR (facultades), pueden decidir sobre los contenidos de la formación de los docentes en el Máster.

Si bien el Estado deberá dar su aprobación a los nuevos másteres establecidos, lo hará al igual que ha estado habilitando todas las formaciones que conducen a un título nacional. Es probable que el carácter urgente de la situación, así como el número de expedientes por examinar no dejarán tiempo suficiente para ejercer un control muy estricto, dado que se ha tomado la decisión de que todos los profesores tendrán que haber completado estudios de máster en septiembre de 2010. Las prisas podrían avivar las tensiones entre los agentes que, en el ámbito de las universidades, han de diseñar y proponer esos nuevos másteres.

La decisión de aumentar el nivel de calificación de los profesores está en línea con las recomendaciones europeas de los procesos de Bolonia y Lisboa. Está respaldada por la ley de orientación de la enseñanza del gobierno francés (*loi d'orientation et d'avenir de l'école*)²² y por el Presidente de la República²³. Se ve justificada también por la voluntad de acoplar mejor la formación de los docentes con la investigación, que era deseado por numerosos expertos, entre los cuales se encuentran la OCDE (OCDE 2005) y en Francia el CNE (Comité Nacional de Evaluación de la enseñanza superior, CNE 2001). Xavier Darcos, ministro de Educación encargado de llevar a cabo esta reforma, se expresaba en los siguientes términos el 18 de junio de 2008, ante la conferencia de los directores de IUFM:

La selección de los docentes con estudios de máster completados es una oportunidad que tenemos que aprovechar para mejorar en profundidad la formación de los docentes en nuestro país. Conllevará una mejora en la competencia de los maestros y la correspondiente revalorización del comienzo de la carrera. Pondrá fin a una anomalía: en la actualidad nuestros futuros docentes ya están realizando carreras de cinco años, sin que ésta quede validada por un título del nivel del Máster. Brindará también a los estudiantes que no aprueben las oposiciones la posibilidad de no desperdiciar su año en la universidad. Por último, la selección de los docentes con estudios de máster completados fomentará la armonización europea en la formación de los maestros [...].

En cuanto a los nuevos másteres, confío en las universidades y los IUFM para que, sin tardar, hagan proposiciones respecto a la autonomía que les concede la ley. Sin embargo, deseo que las carreras de licenciatura y de máster consten de elementos de preparación al oficio de profesor. En esta línea, el Ministerio de Educación propondrá en todas las comunidades (*académies*) un número significativo de cursos para el análisis y la práctica acompañada para poder poner en marcha una iniciación progresiva en el oficio docente antes de las oposiciones.

Después de la selección, me propongo organizar un seguimiento reforzado durante la introducción en el oficio que será encomendado a profesores experimentados bajo modalidades flexibles y evolutivas a lo largo del curso escolar.

⁽²²⁾ *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 del 23 de abril 2005, *Journal officiel de la République française*.

⁽²³⁾ «*Lettre de mission au ministre de l'éducation Xavier Darcos*» (Carta de misión al ministro de educación Xavier Darcos) del 5 de julio de 2007, www.fcpe.org/article.php3.

Por último, deseo fomentar la formación permanente en los tres primeros años de la toma de posesión del cargo basándome en las universidades y los IUFM²⁴.

Por lo tanto desde ahora les corresponden a los UFR y los IUFM colaborar en la creación de nuevos másteres o basarse en másteres existentes para formar a los futuros maestros, bajo la responsabilidad de la presidencia y de los consejos de la universidad.

Contenidos de formación de los másteres: un equilibrio difícil de encontrar

Si bien la mayor parte de los agentes parecen convencidos de que una reforma de la formación de los docentes es necesaria, especialmente porque hay que mejorar el nivel de formación de los docentes, quedan unos cuantos antagonismos en cuanto a los nuevos contenidos de formación en los másteres.

Esta reforma persigue objetivos que no son siempre fáciles de conciliar: formar para la investigación, preparar a los estudiantes para las oposiciones; prepararlos para introducirse directamente en el oficio nada más aprobar las oposiciones. La formación para la investigación requiere tiempo y si bien en el marco de los nuevos másteres es más conveniente evocar una iniciación a la investigación, éste supone un volumen de horas que en los UFR, los responsables de los másteres, no están dispuestos a sacrificar en beneficio de la preparación a las oposiciones. Las pruebas de las oposiciones, de la especialidad o de la formación general y transversal, distan bastante de los contenidos de enseñanza propuestos hasta ahora en los másteres. Además, el hecho de que los estudiantes deben introducirse en el oficio nada más aprobar las oposiciones requiere que se hayan enfrentado a los alumnos a través de periodos de prácticas. Ello implica que se reduzca más aún la parte dedicada a la investigación en la formación. Así es cómo se plantea la cuestión de la organización y de los contenidos de los másteres.

En algunas disciplinas tales como historia, filosofía o filología, una gran parte de los estudiantes en las universidades se orientan hacia las profesiones de la enseñanza. Crear

²⁴⁾ Carta de Xavier Darcos al presidente de la CDIUFM, 21 de junio de 2008, Internet.

nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» permitiría profesionalizar más a los futuros docentes, pero conllevaría el riesgo de «vaciar» los actuales másteres, enfocados en la investigación principalmente. Si bien, en los IUFM, algunos pudieron estar a favor de esa opción, especialmente para quedarse con el control de la formación de los docentes y defender su presencia, se vieron obligados a adoptar una posición más realista. No tenían los recursos suficientes como para poder crear todas esas nuevas formaciones de máster: no contaban con equipos de investigación en las materias para las cuales preparaban a los estudiantes para las oposiciones, lo cual era requisito indispensable para crear un máster; no tenían los recursos docentes suficientes para poder impartir toda la formación, principalmente de la especialidad; no pudieron, asimismo, crear nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» para la formación de los docentes de secundaria. Además, esa solución hubiera tenido consecuencias perjudiciales no sólo para la subsistencia de la investigación realizada principalmente en los UFR sino también en los servicios de los docentes de UFR que participan en esos Másteres de formación especializada.

Por ello en la actualidad, en la mayoría de las universidades, parece que un entendimiento ve la luz en la formación de los profesores de secundaria. La dimensión profesional de la formación se incorpora a los másteres existentes. Se establece en los nuevos másteres y en sus nuevas especialidades, que deberán ser habilitados por el Estado, o dentro de las especialidades existentes, sin necesidad de habilitación. De esta forma, los antiguos másteres más enfocados en la investigación no están amenazados y la formación para las oposiciones y la dimensión profesional puede ser introducida. Queda por valorar sin embargo cuál será el protagonismo otorgado a la dimensión profesional de la formación.

Posibles futuros para los contenidos de formación

Resaltan fuertes divergencias de una universidad a otra en cuanto a la puesta en marcha de estos másteres. La capacidad de la presidencia de la universidad para coordinar esta puesta en marcha es, en este aspecto, determinante, dado que en las universidades dotadas de un IUFM²⁵, es la presidencia la que propone un método de trabajo entre las facultades (UFR) y el IUFM. Le corresponde a la presidencia también

²⁵ En el 2007, existían treinta y tres IUFM de las 83 universidades y centros equivalentes. Cuando fueron incorporados a las universidades, aunque algunas universidades no los pudieron incorporar. Parece que las facultades (UFR) de estas universidades contemplan ahora recurrir a profesores de IUFM para garantizar la dimensión profesional de la formación en el marco de los nuevos másteres

tomar la decisión final en cuanto a la organización y los contenidos de esos másteres. Esta decisión se somete al consejo de administración de la universidad que vota las orientaciones tomadas. La posición de los miembros del consejo de administración sobre esos másteres es asimismo determinante para determinar tanto la repartición del volumen de enseñanza entre formación en la especialidad y formación profesional como la participación de los IUFM y de las facultades (UFR) en esas enseñanzas.

En la actualidad distintas configuraciones parecen dibujarse en cuanto a la repartición de esos volúmenes de horas. En unas pocas universidades, el protagonismo concedido a los IUFM es mínimo. En Nancy, por ejemplo, el IUFM dispone de aproximadamente 100 horas para tratar la dimensión profesional de la formación en los dos cursos del máster de un total de 1000 horas²⁶. Esto parece muy escaso teniendo en cuenta las exigencias de las pruebas de las oposiciones, especialmente las que atañen a la dimensión profesional, y las aptitudes que deberán dominar los profesores nuevos que se incorporen al oficio nada más terminar el máster. En otras universidades, los IUFM se encargan de una parte importante de la formación, la cual nunca excede la mitad de los contenidos de la formación.

Para la Universidad de Borgoña, por ejemplo, el IUFM se encarga de las dos quintas partes de la formación, es decir aproximadamente 400 horas de las 1000 de enseñanza en los dos cursos del máster. En éste caso, parece que el IUFM reconducirá en gran parte los contenidos de formación tal y cómo aparecían anteriormente en el marco de la preparación para las oposiciones. Si bien, se producen unos pocos ajustes para adaptar con mayor precisión a los candidatos a las nuevas pruebas, parece que, globalmente, se ha logrado mantener la parte de formación profesional en las nuevas especialidades de los másteres. Pero las negociaciones siguen su curso y hasta febrero de 2009, fecha límite para someter a aprobación los proyectos de máster ante el Estado, algunas evoluciones son posibles.

Así y con todo, parece que los contenidos de la formación de los docentes se diseñarán en función de las relaciones de fuerzas que se dan en el ámbito de las universidades, por un lado las facultades (UFR) y por otro los IUFM. Parece ahora que esas formaciones variarán de una universidad a otra. Desde este momento podemos anticipar que, en algunos casos, la dimensión profesional de la formación, de la que los IUFM se hacía cargo, quedara significativamente reducida para dejar más espacio

²⁶ Dentro de esas 100 horas, hay que incluir la preparación, el seguimiento y la evaluación de los periodos de formación que realizarán los estudiantes, las clases relacionadas con el conocimiento del sistema educativo (historia, sociología, filosofía de la educación, ciencias de la educación), las clases relacionadas con el conocimiento de los aspectos psicológicos y sociológicos de los alumnos (psicología, psicología social, sociología), clases de pedagogía y didáctica.

a la formación en la especialidad que las facultades (UFR) impartirán, y que en otros casos los IUFM podrán mantener o incluso ampliar ligeramente su participación en la formación de los profesores.

A pesar de esas consideraciones de orden cuantitativo que pueden llevar a pensar que los IUFM pierden terreno en ocasiones en lo que respecta a la formación de los docentes, unos cuantos elementos, sin embargo, parecen demostrar que se confirma el protagonismo de los IUFM y de la formación que imparten en el ámbito de esos nuevos másteres.

Tal y cómo mencionamos anteriormente, a la dimensión general de la formación de los docentes, aunque fuera considerada necesaria para una mejor profesionalización, le costaba encontrar su sitio en los dos cursos durante los cuales los docentes recibían su formación en el IUFM. A partir de ahora, al quedar especificada en los programas de másteres, será obligatoriamente evaluada para la obtención del título, lo cual sin duda le otorgará la legitimidad que no tenía anteriormente dado que los IUFM no entregaban títulos; en las pruebas de las oposiciones tampoco se valoraba realmente la formación transversal y general que se impartía en los IUFM.

Por otro lado, se acaba de presentar por parte de Valérie Pécresse, ministra de la enseñanza superior y de investigación, un plan *Réussite en licence*²⁷ (plan éxito en la licenciatura). Este plan se refiere al objetivo anunciado en la *loi d'orientation et d'avenir de l'école* (la ley de orientación de la enseñanza) de que el 50% de un grupo de edad tiene que obtener un título de enseñanza superior y al comprobar el alto porcentaje de fracaso en la *Licence*, invita a introducir una «especialización progresiva» de los estudios en los tres cursos que conducen hasta el tercer curso de la universidad (*Licence*). Las universidades están llamadas a «fomentar, junto con las enseñanzas de conocimientos fundamentales que constituyen el núcleo de cualquier formación, los conocimientos y aptitudes con la finalidad formativa o profesional que permiten vincular conceptos con prácticas, tener una primera representación de la iniciación en el oficio».

Ello puede permitir que los IUFM, avalados por su experiencia en materia de formación de docentes, se consoliden dentro de este ámbito. La formación transversal, que no se logró imponer a lo largo de los dos años de formación que se impartía a los nuevos docentes, podría encontrar toda su legitimidad en los estudios antes del tercer curso de la universidad (*Licence*). Esa legitimidad, adquirida por su carácter oficial –dado que responde a una petición del Estado– lo sería también por el hecho de que

⁽²⁷⁾ *Plan pluri annuel pour la réussite en licence (plan pluri-anual para el éxito de los alumnos de tercer curso de la universidad)*, document d'orientation, diciembre de 2007, www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr.

los estudiantes, que no estarían preocupados por las pruebas ni por las exigencias de la práctica docente con las que se encuentran en su periodo de practicas, serían probablemente más receptivos a los contenidos de esa formación. En realidad, el periodo de los estudios hasta la *Licence* podría ser un momento bastante apropiado para la difusión de contenidos relacionados con la formación transversal.

Demostramos que las modalidades de formación anteriores, que se desarrollaban a lo largo de los dos cursos, correspondían a un modo «sucesivo» de formación profesional de los docentes. El hecho de proponer a lo largo de los tres primeros años programas reales de pre-profesionalización o de generalizar los que existían de forma esporádica puede permitir, al igual que en la mayoría de los Estados miembros de la Unión europea (Eurydice 2002), que se forme a los docentes de una forma más «simultánea», y que se inicien en su oficio de forma más progresiva.

Si bien lo que está en juego en las reformas pendientes es, sobre todo, perfeccionar a los docentes en el dominio de los contenidos de las disciplinas enseñadas, especialmente iniciándolos en la investigación, es también importante no desestimar la dimensión profesional de su formación. Sin embargo, el hecho de que el equilibrio entre esas dos dimensiones se negociara en universidades autónomas no garantiza ni mucho menos una formación uniforme en el territorio. En algunos casos, la dimensión profesional de la formación queda reducida a lo estrictamente necesario y, en otros, parece que adquiere un protagonismo que hasta entonces no había conseguido o que se considera como legítimo.

Si planteamos la cuestión de forma más optimista, podemos sin embargo considerar que de ahora en adelante en el ámbito de los másteres o también en los programas de pre-profesionalización establecidos en el tercer curso universitario (*Licence*), aunque la dimensión profesional de la formación no alcanzara lo que podríamos valorar como el mínimo necesario para la preparación adecuada de un docente en su oficio, ésta podría adquirir una legitimidad que nunca antes pudiera haber alcanzado.

Conclusión

La creación de los IUFM a principios de los años noventa demostraba que el Estado quería hacer progresar la formación de los docentes. El proceso de democratización

de la enseñanza secundaria, las nuevas modalidades en la gestión de los centros de Educación Secundaria y los cambios radicales en las relaciones entre docentes y familia hicieron necesarias esas transformaciones.

Esas modificaciones afectaban especialmente a los docentes que ejercían en los *collèges*, que tenían y siguen teniendo la misma formación que los docentes de los *Lycées* (institutos): primero porque el *collège*, históricamente, ha sido la institución que ha permitido la democratización al organizar un puente entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, y también porque es el *collège unique* (colegio único, para todos) para todos los alumnos de entre 11 y 14 años y que debe hacer frente a un alumnado cada vez más heterogéneo.

La profesionalización de los docentes de secundaria que se esperaba que fuera llevada a cabo por los IUFM, ha ido evolucionando para tratar de tomar en cuenta esos cambios manifiestos. Sin embargo, puede que, en algunos aspectos, no haya sido suficiente, tal y como lo demuestra el protagonismo limitado de la formación general y transversal en los programas de formación de los IUFM. Las antiguas pruebas de las oposiciones para la selección de los docentes, así como las exigencias de la práctica docente llevaron a conceder un espacio mínimo a este tipo de formación.

Las reformas establecidas desde 2007 tienen como objetivo fomentar la formación universitaria de los docentes, especialmente en el marco de las materias que impartirán, y también permiten al Estado reforzar el control de la formación, concretamente a través de una reforma de las pruebas de las oposiciones en las cuales las pruebas profesionales quedaban revalorizadas, mediante requisitos sobre la formación de los docentes formulados en términos de «habilidades». Sin embargo esas dos dimensiones, formación en la especialidad y formación profesional, y su protagonismo respectivo, han sido –debido a la autonomía de las universidades– negociadas al margen del Estado. Fueron objeto de negociaciones arduas entre los IUFM y las facultades (UFR). Resulta que las relaciones de fuerzas entre ambas partes, distintas entre una universidad y otra, fueron decisivas a la hora de repartir los volúmenes de horas entre formación de especialidad y formación profesional, concediendo según el caso más protagonismo a la segunda sin que nunca llegue a ser tan importante como la primera.

No obstante, parece que algunas dimensiones de esa formación profesional están ganando legitimidad. La formación general y transversal será cualificada en el ámbito de los másteres, cobrará mayor sentido de lo que tenía en el marco de los IUFM. Quedará por otra parte mejor repartida en el tiempo, desde el tercer año (*Licence*) hasta el máster. De esta forma se realizará de un modo más simultáneo, cumpliendo mejor con

las reivindicaciones de los nuevos docentes en formación, y también con la exigencia de una formación más progresiva.

No estamos más que al comienzo de una nueva era de la formación de los docentes. Es aún demasiado pronto para poder conocer con precisión los contenidos de formación de los futuros profesores en Francia. Lo que sí se puede prever es que, debido a que las universidades, que ganarán en autonomía, competirán entre ellas cada vez, sólo los másteres más competitivos atraerán a los alumnos en cantidad suficiente como para poder perdurar. Podemos suponer por lo tanto que se producirá una regulación entre los distintos masters que conducirá a una mejor repartición de los contenidos de formación, dado que a las universidades les interesan que los estudiantes aprueben las oposiciones y sean valorados competentes por parte de su empleador.

Referencias bibliográficas

- CDIUFM (2008). *Avis du comité de suivi Master*, 22-02-2008.
- CHAPOULIE, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Edition de la maison des sciences de l'homme.
- EURYDICE (2002). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, rapport 1, chapitre 5: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle: Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation, volume 3*. Bruxelles: Eurydice.
- LAPOSTOLLE, G. (2005a). L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980: un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34,4. Paris: INETOP.
- (2005b). Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 86. Paris: Presses des sciences politiques.
- LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L. & VERNEY-CARRON, N. (2007). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 30, 4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1991). Circulaire N°91-202 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

- (2006). Arrêté du 19-12-2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. *Journal officiel de la République française*.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris OCDE.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1881-1967*. Paris: Armand Colin.
- (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Fuentes electrónicas

- AUDUC, J.-L. Formation des enseignants: on tourne le dos aux besoins. *Le café pédagogique*. Recuperado de www.cafepedagogique.net
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Recuperado de www.amiens.iufm.fr/Administration/etats_generaux/rapport_bancel_10_Oct_1989.pdf
- CNE (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Recuperado de: www.cne-evaluation.fr/wcne_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf
- CPU (2008). Communiqué de la commission permanente de la CPU sur la réforme de la formation des enseignants à Bruxelles 2 et 3 avril 2008. Recuperado de: http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Avis_Reforme_formation_en_seignants_CPU_-_5juin.pdf
- DARCOS, X. (2008). Lettre au président de la CDIUFM, 21 juin 2008. Recuperado de: <http://www.etatsgenerauxformationdesenseignants.fr/>
- GOIGOUX, R., CEBE, S., ROBERT, A. Y ELALOUF, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants. *Le café pédagogique*. Recuperado de: www.cafepedagogique.net
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). Plan pluri annuel pour la réussite en licence, document d'orientation, décembre 2007. Recuperado de: <http://www.auboutduweb.com/poolp/index.php?post/2007/12/13/Planpluriannuel-pour-la-reussite-en-licence-%3A-document-dorientation>

Dirección de contacto: Guy Lapostolle. Université de Bourgogne. MCF, section 70, Sciences de l'éducation. IUFM de Bourgogne, 51 rue Charles Dumont, Dijon. Bourgogne, France. E-mail: guy.lapostolle@dijon.iufm.fr