

# ALGUNOS DESAFÍOS Y SOLUCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE FRANCESA EN LOS ALBORES DE LA CREACIÓN DE LAS ECOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION <sup>1</sup>

## SOME CHALLENGES AND SOLUTIONS FOR FRENCH TEACHER TRAINING AT THE DAWN OF THE CREATION OF THE ECOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION <sup>1</sup>

Irma Velez  
ESPE de l'Académie de Paris  
Université Paris-Sorbonne

Fecha de recepción: 12 de junio de 2013  
Fecha de aceptación: 28 de abril de 2014  
Fecha de publicación: 30 de junio de 2014

### RESUMEN

En vísperas de la inauguración de las nuevas Escuelas Superiores del Profesorado y de Educación (ESPE - Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) este ensayo considera tres aspectos de mayor relevancia para integrar la formación docente francesa a sociedades del conocimiento que se ajusten a los cambios fomentados por los nuevos medios de comunicación. Abarca aspectos culturales (histórico, ideológico y ciudadano), socioeconómicos y educativos (cognitivo, creativo y tecnológico) para pensar algunas de las particularidades del contexto francés.

**Palabras clave:** Formación docente; ESPE; Inteligencia colectiva; Reforma; Desafío.

### ABSTRACT

On the eve of the opening of the new High Schools and Teacher Education (ESPE - Ecoles Supérieure du Professorat et de l'Éducation) this paper considers three relevant aspects to integrate the French teacher training into knowledge societies that meet changes fostered by new media. This paper covers cultural aspects (historical, ideological and community), socioeconomic aspects (cognitive, creative and technological) and educational aspects to think about some of the peculiarities of the French context.

**Key words:** Teacher training; ESPE; Collective intelligence; Reform; Challenge.

---

<sup>1</sup> Las ESPE ofrecerán un MEEF (Master de Enseñanza, Educación y Formación) a partir de septiembre de 2013.

Las jerarquías burocráticas (fundamentadas en la escritura estática), las monarquías mediáticas (navegando por la televisión y por el sistema de los medios) y las redes internacionales de la economía (utilizando el teléfono y las tecnologías del tiempo real) sólo movilizan y coordinan muy parcialmente las inteligencias, las experiencias, las competencias, las sabidurías y las imaginaciones de los seres humanos. Por ello, la invención de nuevos procedimientos de pensamiento y de negociación que pueda hacer surgir verdaderas *inteligencias colectivas* se plantea con particular urgencia. Las tecnologías intelectuales no ocupan un sector como cualquier otro de la mutación antropológica contemporánea; son potencialmente la zona crítica de ellos, el lugar político.

Pierre Lévy (2003-2004)

Entre 1833 y 1991, la formación docente en Francia corría a cargo de las llamadas *Ecoles Normales*. La Ley de Orientación sobre la Educación del 10 de julio de 1989 permitió crear los IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), centros de formación encargados en cada una de las Academias regionales francesas de formar a los docentes de primaria y de secundaria. Los estatutos de los IUFM fueron modificados con la Ley de Orientación y de Programa para el Porvenir de la Escuela del 23 de abril de 2005. Si hasta entonces los IUFM habían sido instituciones administrativas, pasaron, en 2005, a ser “escuelas internas de universidades”. El 1ero de enero de 2008, el IUFM de Paris pasó así a ser escuela interna de la Universidad Paris-Sorbonne, por tomar un ejemplo. Bajo el gobierno de Nicolas Sarkozy (2007-2012) se llevó a cabo con Valérie Pécresse, ministra entonces de la enseñanza superior y de la investigación, la reforma de *masterización* impuesta por los acuerdos de Boloña, no sin dificultades y tensiones con respecto al lugar que debería ocupar la investigación y la internacionalización en una formación docente que tradicionalmente se había llevado a cabo con maestros y profesores, y no necesariamente con investigadores. En agosto de 2013 se cerrará el capítulo de la formación docente francesa llevado a cabo por los IUFM abriendo el que se escribirá en las nuevas ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education). Resulta oportuno contemplar algunos de los desafíos que se presentan a la formación docente, hoy, en Francia y desde este contexto de reforma institucional.

El título del nuevo *Proyecto de ley de orientación y de programación para la refundación de la escuela de la República*<sup>2</sup> daría por sí solo para un análisis semántico significativo de las ambiciones de lo que procede a nivel nacional del devenir de la formación docente en un contexto normalizado por expectativas internacionales de alto grado simbólico (Laval 2010). El tratado de Maastricht (1992) y el de Amsterdam (1997), garantizaban para los estados miembros el principio de soberanía nacional en política educativa sin que Francia, ni los

---

<sup>2</sup> El proyecto de ley fue aprobado por el Senado el 25 de junio de 2013.

demás estados miembros, pudieran, no obstante, evitar el llamado paradigma funcionalista anglosajón (Malet: 2010). El sistema anglosajón, tenía la ventaja pragmática de exigir por parte de los estudiantes una "relevancia" o pertinencia de los contenidos académicos con el mundo social en el que pretendían que sus competencias los incorporaran (Morin: 1993 89). El paradigma funcionalista proponía soluciones creativas e innovadoras para dinamizar los aprendizajes de tal manera que se volvieran socialmente pertinentes, algo que no necesariamente había sido prioritario en la tradición francesa.

Ese paradigma puso a Francia frente a un dilema: el de lograr mantener sus proyecciones humanistas y universalistas que acompañaron la revolución industrial y la defensa del ciudadano (independientemente de su condición) a pesar del cambio de relación al tiempo y al espacio que nos imponía la globalización tanto a nuestras economías como a nuestras universidades. En esta disyuntiva, los tres saberes escolares (saber, saber hacer y saber ser) exigían un saber devenir para que la escuela primero, y las universidades luego, no siguieran funcionando como distribuidoras de contenidos accesibles en tres clics y pudieran orientarse en sus objetivos de participación cultural e integración ciudadana y económica. El debate en torno a los objetivos y medios de la escuela se ha vuelto hoy día en Francia un lugar común tanto en las esferas políticas, económicas, y científicas sin descartar por supuesto la mediática que la ha transformado en foro de todas las atenciones. A principios de los noventa la prensa ya presentaba la escuela como "la quintaesencia del mal francés" (Dominique 1993) abriendo debate sobre las múltiples funciones (Ilustración I) que la sociedad desea atribuirle a la escuela por ser, al menos en Francia, y según lo anunciaba ya en 1993 Antoine Prost, el único espacio reservado a los jóvenes (Dominique 1993). Y sin embargo los debates políticos entorno a la escuela reflejan mucho más las dificultades educativas de una sociedad marcada por la diversidad (étnica, social, sexual o religiosa) que las soluciones pragmáticas para articular las evoluciones demográficas a los contextos socioculturales emergentes.

Hoy día, en este contexto emergen tres tipos de desafíos con mayor apremio: 1. Histórico-ideológico y ciudadano, 2. Socioeconómico, 3. Cognitivo, creativo y tecnológico. Los distinguiré por motivos de presentación entendiéndose, no obstante, que están estrechamente vinculados y que son difícilmente dissociables. Estos desafíos responden a los tres objetivos que deberíamos retener para la escuela en materia de ciudadanía, empleabilidad y creatividad<sup>3</sup>. Se

---

<sup>3</sup> La experta europea en Educación en medios, Divina Frau-Meigs, propuso en la conferencia "Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information" (Lyon,

mencionarán a continuación algunas soluciones o alternativas pendientes en el contexto de reforma actual, para avanzar juntos en este proyecto tan ambicioso de la formación docente de un espacio geopolítico en el que caben desde 2010, más de 600 000 000 de habitantes. En aquel momento, al menos al 83% de los europeos les importaba poco, algo o mucho, la identidad europea (Commission Europea: 2011, 99). Cabe preguntarse si ese interés ha sido compartido por la hoja de ruta nuestros gobiernos respectivos.



Ilustración 1. Ejemplo de debate mediático, político y/o académico entorno a la escuela en la última década.

## 1. DESAFÍO HISTÓRICO, IDEOLÓGICO Y CIUDADANO

El primer desafío histórico, ideológico y ciudadano es el que opondría a una inteligencia colectiva la “excepción educativa francesa”<sup>4</sup>. Tiene que ver con la dinámica de las instituciones francesas

---

mayo 2013) estos tres objetivos escolares (ciudadanía, empleabilidad y creatividad), un tríptico que no representa hoy día todavía un consenso ni entre los profesores, ni en los programas oficiales, y menos aún en la formación docente.

<sup>4</sup> Retomo con esta expresión el título de un artículo de prensa, « Les dangers de l'exception éducative française » publicado en *Le Monde* del 22/10/2010 a raíz de la alarmante ausencia de Francia en el Foro sobre educación de Bahréin (8-11 octubre

en un nuevo orden neoliberal y multicultural y, sobre todo, con la manera en que las agendas políticas establecen para y a partir de la escuela su visión de una posible cohesión social. La visión política de la escuela no es ajena, además, ni a los procesos de aculturación humana ni a los de aculturación tecnológica que afectan hoy la sociedad francesa. Sin embargo, a pesar de los cambios mayores que han podido ocurrir en Francia, tanto en términos demográficos, sociales como tecnológicos, hay una constante ideológica que se reitera: la de pretender cristalizar en la formación docente la cohesión social anhelada dándole énfasis a las competencias docentes para que sirvan ese propósito. Esta escuela republicana se sigue considerando por tanto como espacio de control de las llamadas "derivadas identitarias"<sup>5</sup>, bajo el lema de la laicidad republicana, que bien pudiera ser etnocéntrica, heterosexista<sup>6</sup> y endogámica, según cómo se entienda la laicidad y sus aplicaciones. En definitiva, los profesores vienen respondiendo a agendas políticas nacionales de homogeneización social mucho más que a proyectos de profesionalización de poblaciones culturalmente diversas en un mundo complejo que requiere sin embargo, y como lo advierte desde hace ya tiempo Edgar Morin, de un pensamiento complejo (Morin: 2005). Los intentos de impulsar una formación europeizante son por tanto frágiles en la formación docente francesa aunque, tanto la historia como la geografía europea, hayan cobrado un lugar importante en los programas escolares y en las aulas (a todos los niveles).

La aventura de un libro que se publicó en 1994 bajo el título de *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace* (1994)

---

2010) donde fueron representados 48 países entre los cuales no cabía Francia, por haber declinado ésta la invitación, en un momento en el que, como lo recuerda la periodista Maryline Baumard, 14 000 estudiantes franceses iban a tomar posesión de sus clases sin haber seguido ninguna formación pedagógica para ello (Baumard, 2010).

<sup>5</sup> Llama la atención a modo de ejemplo la manera en que el primer reporte nacional sobre discriminación (2010) en los ámbitos escolares, en un país como Francia donde no se pueden llevar a cabo investigaciones raciales, aparezca la escuela como «espacio de derivadas identitarias», término mediático acuñado en Francia a las expresiones religiosas llamadas «ostentadoras» (Rebeyrol: 2010). El reporte, redactado esencialmente por un grupo de inspectores y una investigadora única, manifiesta tensiones entre cultura familiar y cultura escolar y precisa que "la Escuela es un lugar de expresión y no de creación del prejuicio" (Rebeyrol: 2010, 9), evidenciando la ausencia de la extensa bibliografía existente sobre la capacidad que tienen los centros escolares no solamente de reproducir los prejuicios sino de legitimar la discriminación.

<sup>6</sup> A modo de ejemplo se podría citar la difusión prohibida en las escuelas por Luc Chatel en 2011, de un cortometraje de animación, *Le baiser de la lune*, de Sebastian Watel. Su difusión en las aulas había escandalizado a aquellas personas que consideraban esta película contra la homofobia como un atentado al pudor de los niños (Cailleau: 2010).

simboliza, a mi modo de ver, esta disyuntiva francesa. Su autor anunciaba las mutaciones que iban a ocurrir con las “autopistas de la información” y fue recibido en Francia con el entusiasmo de quienes proyectaban en la era ciberista, o sea post-Web 2.0 (Frau-Meigs: 2011), algo más que un proceso de malas intenciones (Levy: 1995). Mientras que algunos intelectuales advertían los límites de una sociedad mediática (Debray: 1993), o revisitaban el mito del *global village* como proyecto de utopía de la comunicación de postguerra que brindaba una “salida post traumática” a la barbarie de nuestra vieja Europa (Breton: 1992), Levy pensaba la inteligencia colectiva en base a un nomadismo planetario con nuevas herramientas de comunicación que nos exigirían reinventar una democracia “distribuida, activa, molecular” (Lévy: 1994, 12).

En su propio nomadismo académico, Levy se fue del Departamento Hipermedia de la Universidad de Paris VIII (1993-8), para irse a vivir a Canadá donde pudo darle el vuelo a su proyecto intelectual. En Francia, fue reeditado una sola vez (Lévy: 1997) pero la Organización Panamericana de la Salud logró traducirla y ponerla en línea<sup>7</sup>, haciendo de esta utopía de la comunicación una realidad accesible para todos los hispanohablantes *out of France* a partir de 2004. Este fue un ejemplo de inteligencia colectiva en cuanto “apunta menos al *dominio de sí* por las comunidades humanas que a *un ceder esencial* que tiene que ver con la idea misma de identidad, de los mecanismos de dominio y de desencadenamiento de conflictos, de liberalización de una comunicación confiscada y de reactivación mutua de pensamientos aislados.”<sup>8</sup>

Hoy día la utopía humanista de Levy rige la mayoría de los textos en educación en medios y alfabetización digital tanto en Europa como a nivel internacional<sup>9</sup>. Hace apenas unos meses, el gurú de los llamados *fan studies*, Henry Jenkins, vino a la Universidad de Paris 3 Sorbonne Nouvelle<sup>10</sup> a recordarnos el impacto que tuvo Pierre Levy en su

---

<sup>7</sup> La obra fue traducida al español por el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas de Cuba (INFOMED).

<sup>8</sup> El original dice: “L’intelligence collective vise moins la *maîtrise de soi* par les communautés humaines qu’un *lâcher-prise* essentiel qui porte sur l’idée même d’identité, sur les mécanismes de domination et de déclenchement de conflits, sur le déblocage d’une communication confisquée, sur la relance mutuelle de pensées isolées” (Lévy: 1994, 14).

<sup>9</sup> Véase por ejemplo el clásico texto de Henry Jenkins sobre los desafíos de una cultura participativa (Jenkins, 2009) o el de José Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis para la UNESCO sobre el nuevo humanismo que tendremos que reinventar y honrar en nuestras instituciones respectivas (Pérez Tornero y Tapio Varis: 2010).

<sup>10</sup> Conferencia del 25 de mayo de 2012 titulada *Transmedia 2.0*, Paris: Universidad Paris 3 Sorbonne Nouvelle, en línea: <http://epresence.univ-paris3.fr/1/watch/183.aspx>.

pensamiento y, sin embargo, en la hermosa y renovada mediateca del IUFM de Paris-Sorbonne, los estudiantes no tienen acceso ni a un libro de Pierre Levy, ni a un libro de Henry Jenkins y menos aún a los del todavía desconocido Anthony Giddens, quien define la modernidad en términos de ingreso a una economía del riesgo. Por supuesto la amplia red de bibliotecas parisinas permite el acceso a estas fuentes, e incluso justifica a veces que la mediateca no duplique las compras de ciertos libros (el libro de Levy aparece en 167 universidades francesas, que no es poco). Pero su ausencia dentro de la futura ESPE de Paris nos advierte, a pesar de los esfuerzos de ampliación de los fondos y archivos documentales, del desajuste histórico e ideológico existente entre los conocimientos y procesos de formación que justificaron la existencia de las escuelas normales y los que se imponen hoy en el nuevo orden mediático. La escuela francesa se ha edificado como un espacio garante de un modelo específico de ciudadanía, y a pesar de que lo haya logrado desde loables valores de justicia social, no ha logrado todavía convertirse en un lugar privilegiado para reinventar nuevas modalidades de ciudadanía adaptadas a la sociedad de la información.

Nuestros ideales humanistas se han convertido en un “localismo sin fronteras” tachado por muchos de etnocentrismo por seguir manifestándose desde posturas reaccionarias al cambio. La calificada “excepción educativa francesa” se distingue así penosamente de la “excepción cultural francesa”. Si ésta, en un principio garantizaba un régimen protector de la diversidad cultural en un mercado saturado por la circulación de bienes de consumo norteamericanos<sup>11</sup>, aquella es ante todo “excepcionalmente” reacia a la diversidad contra la que intenta definirse Francia desde sus particularismos burocráticos dentro de los espacios educativos formales. Y lo único que tiene de excepcional es por supuesto su lucha por una soberanía nacional tanto en la gestión de la diferencia cultural dentro de Francia como en la posición que pueda ocupar Francia en la esfera internacional.

La tensión existente entre las dificultades nacionales para gestionar la diversidad cultural y el modelo de internacionalización de las formaciones impuesto al menos desde las esferas de regulación internacionales (OCDE, UE, UNESCO) se sigue manifestando con vigor en la formación docente. Al contrario de los modelos reflexivos suizos o belgas, para tomar dos ejemplos distintos dentro de la francofonía, Francia le concedía a la primera de las competencias docentes dentro del plan de masterización (2010-2013), la de “Actuar en funcionario del Estado de manera ética y responsable” (competencia 1), dándole un énfasis a la maestría del idioma (competencia 2) el valor añadido indispensable para mantener la escuela como espacio de cohesión

---

<sup>11</sup> Sobre todo en la industria cinematográfica.

lingüística en base a principios laicos. Sólo en las tres competencias finales entraban la incorporación de las TIC (competencia 8), la relación de la escuela con la sociedad (competencia 9) y la formación/innovación (competencia 10). El nuevo gobierno del Presidente Hollande le ha devuelto un lugar preponderante a la práctica profesional en la formación docente para reforzar su profesionalización didáctica, disciplinaria, y científica con un nuevo diseño de competencias profesionales para todos los miembros de la comunidad educativa (y ya no solamente para los profesores). Con ellas, también se aspira a que los docentes sean garantes de los valores de la República francesa (véase las dos primeras competencias de su identidad profesional en la tabla 1) en primera instancia.

IUFM (2010-2013)		ESPE (2013-....?)		
REFERENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES		REFERENTIEL DE COMPETENCES ROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION		
1	Actuar en funcionario del Estado de manera ética y responsable	1	Hacer compartir los valores de la Republica	Los profesores y empleados de educación, <b>actores del servicio educativo público</b>
2	Dominar el idioma francés para enseñar y comunicar	2	Inscribir su acción dentro del marco de los principios fundamentales del sistema educativo y dentro del marco reglamentario de la escuela	
3	Conocer las disciplinas y tener una buena cultura general	3	Conocer a los alumnos y los procesos de aprendizaje	Los profesores y empleados de educación, <b>pedagogos y educadores al servicio del éxito de todos los alumnos</b>
4	Concebir y animar su práctica docente	4	Tomar en cuenta la diversidad de los alumnos	
5	Organizar el trabajo de la clase	5	Acompañar a los alumnos en su trayectoria de formación	
6	Tomar en cuenta la diversidad de los alumnos	6	Actuar como educador responsable y según principios éticos	
7	Evaluar a los alumnos	7	Dominar el idioma francés con fines comunicativos	
8	Incorporar las TIC	8	Utilizar una lengua extranjera en las situaciones exigidas por su profesión	
9	Trabajar en equipo y cooperar con los padres y los socios de la escuela	9	Integrar los elementos de la cultura digital necesarios al ejercicio de la profesión	
10	Formarse e innovar	10	Cooperar dentro de un equipo	Los profesores y empleados de educación, <b>actores de la comunidad educativa</b>
		11	Contribuir a la acción de la comunidad educativa	
		12	Cooperar con los padres	
		13	Cooperar con los socios de la escuela	
		14	Integrarse a una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional	

Tabla 1. Comparativa de las competencias exigidas de los profesores antes y después de septiembre 2013<sup>12</sup>.

Resulta por lo menos limitante el afanar la apertura escolar a la sociedad de la información responsabilizando al profesor

<sup>12</sup> Para una lista completa de las nuevas competencias cf.: <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>



documentalista, como si esa exclusividad fuera suficiente para semejante tarea, además de atribuirle a ese profesional la responsabilidad de la apertura internacional de los centros escolares.

Las competencias comunes para todos los docentes, y las específicas para los profesores documentalistas manifiestan la intención de incorporar desde la escuela una denominada "cultura común". Esta voluntad política no es ajena a aquellos incidentes que en un pasado reciente nos han mostrado a los futbolistas silbando la marselesa o a jóvenes de las afueras de París quemando escuelas públicas en los suburbios<sup>13</sup>. La historia social francesa con las autoridades residuales de ansiedad política que generó tiñe así la profesionalización docente de contenidos poco "comunes". Esa llamada "cultura común", por supuesto, quedará por definirse desde la base para no vaciar la formación docente de su indispensable contenido científico y creativo, y dejar de estimular la pésima imagen que se tiene en Francia de la docencia<sup>14</sup>. Tal y como se ha concebido la formación docente a lo largo de los últimos años, se han movilizado las energías de los estudiantes en aprobar oposiciones nacionales más que en aprender a leer literatura científica en lengua extranjera o abrir espacios de creatividad e innovación pedagógica transnacionales con pedagogías de proyecto adaptados a un espacio europeo intercultural. Es un reto pendiente que bien podría llevarse a cabo con auténticas políticas institucionales de movilidad profesoral y estudiantil que permitan consolidar una red europea de formación, valorando la experiencia adquirida en los estados miembros, tanto como la local.

## 2. DESAFÍO SOCIAL Y ECONÓMICO

La estabilidad del empleo y la no consideración de los resultados de los alumnos en la evolución de la carrera de los docentes franceses parece mantener considerablemente baja su tasa de deserción

---

<sup>13</sup> Recordemos a este efecto que tras cinco noches de violencias urbanas en las ciudades de Seine-Saint-Denis (en Aulnay-sous-Bois, en Sevran, en Bondy, en Montfermeil, en Neuilly-sur-Marne y en Le Blanc-Mesnil) los enfrentamientos entre los jóvenes, y la policía se saldaron con daños y prejuicios a muchas instituciones públicas, por primera vez, y en particular a escuelas, como las de Brétigny-sur-Orge, Achères, Nantes, Rennes, Belfort, y en muchos más lugares de Francia.

<sup>14</sup> En el último sondeo mediático de la radio nacional *Europe 1*, del 2/09/2013, el 79 % de las 4176 votantes, respondieron al sondeo sobre la imagen que tenían de la docencia, una imagen negativa en base a una percepción de la escuela como espacio que no deja de degradarse. En línea: [http://www.europe1.fr/La\\_question\\_du\\_jour/Quelle-image-avez-vous-de-l-enseignement-francais-1627809/](http://www.europe1.fr/La_question_du_jour/Quelle-image-avez-vous-de-l-enseignement-francais-1627809/)

profesional<sup>15</sup>, (Karsenti y Collin: 2013), en comparación con la de los EEUU donde el 46% de los profesores renuncia en los primeros 5 años de su carrera o con la de Reino Unido con una tasa del 40 % (Karsenti y Collin: 2013, 143). En Francia, Alemania y Portugal sería inferior al 5%, pero como en los otros países estaría en aumento significativo desde 1995 (Karsenti y Collin: 2013, 143). No por ello sin embargo dejan de padecer los docentes franceses el llamado “malaise des enseignants”, o malestar de los docentes, debido en parte al desfase profundo entre las formaciones recibidas y las realidades sociales a las que se ven sometidos (Karsenti y Collin: 2013). La pauperización salarial de los profesores, con sueldos por debajo del promedio recibido por los países de la OCDE, y el estado de subdesarrollo de la formación continua formal o informal señalado en el reporte de 2012 de la OCDE acusa una resistencia cultural “contra la escuela neo-liberal” para algunos (Laval 2010). Pero también acusa la concesión de plazas de por vida a funcionarios sin obligación de formación continua, o cuando la desearan, sin una oferta adaptada como para responder a los desafíos del ya no tan nuevo milenio. Se prevé que las ESPE participen de este cambio de paradigma desarrollando formación continua en pedagogía para todos los docentes desde la primaria hasta los universitarios. La notable ausencia en este nuevo Proyecto de reforma como en todos los anteriores, es la de edificar modalidades de integración a una cultura de la formación a lo largo de la vida, que afecte a todos los docentes y en particular a los que nos dedicamos a formarlos.

En el caso contrario, los docentes corren el riesgo de verse rápidamente atrapados entre una cultura prescriptiva, homogeneizante, con oposiciones, y títulos universitarios que no permiten enfrentar con flexibilidad una cultura del riesgo (Peretti-Watel), entendiéndola no sólo como la definía Giddens (Giddens: 1991, 1994) en tanto “aspecto cultural ... por el cual la conciencia de los riesgos tomados se convierte en un medio de colonizar el futuro” (Giddens: 1991, 244) sino para salir también de la llamada globalización del terror (Augé: 2012: 44) y explorar nuevas avenidas de desarrollo cognitivo distribuido y contributivo. En vistas a empoderar los individuos sin estancarlos en el “relato progresista de la escuela republicana” (Laval: 2010), se nos impone el saber devenir, no sólo -como se ha criticado- dentro de una lógica mercantil sino desde la defensa y los derechos del ciudadano a poder devenir en una sociedad de la información donde, por ejemplo, pero no por casualidad, las inequidades de género se siguen manifestando y multiplicando en las esferas virtuales.

---

<sup>15</sup> En inglés: “attrition rate”

### 3. DESAFÍO COGNITIVO, CREATIVO Y TECNOLÓGICO

Otro desafío importante que se nos presenta en Francia en el ámbito de la formación de los docentes es evolucionar desde el modelo Magister, técnico o ingeniero (Paquay *et al.*: 2012, 47), hacia un modelo de profesional reflexivo que incorpore los logros de la investigación y la nutra a su vez desde sus espacios experimentales. Por ello no vale siquiera con leer a Levy si la renovación de las prácticas y de las mismas instituciones no llega a formar parte conjuntamente de ningún plan nuevo de reforma. Tampoco vale seguir pensando con nuestros viejos refranes (*vivons bien vivons caché*) en una dinámica de la economía del privilegio y del consumo, frente a la llegada del modelo contributivo que en Francia propone el filósofo Bernard Stiegler. Su visión desproletarizada de la cooperación laboral basa la organización del trabajo sobre el aumento del conocimiento, posibilitando que la herramienta contribuya a aumentar el trabajo y no a eliminar al trabajador. Es un modelo que promueve una producción de sociabilidad contributiva basada en relaciones de cooperación y de responsabilidad colectiva (Le Net y Ranvier ; Stiegler y Petit: 2013) afín a las prácticas de inteligencia colectiva que inevitablemente nos invitan a redefinir los usos y servicios de las instituciones públicas en la era digital, y por tanto el tipo de ciudadanía que tendremos que construir desde los espacios escolares.

El nuevo *Proyecto de ley...* que pretende aplicarse en el próximo curso universitario, tiene como ambición una formación de Master en cuatro semestres para ajustar competencias profesionales, tanto disciplinarias, como didácticas o científicas, además de las requeridas por el contexto de docencia. Nuestro desafío mayor consiste en salir de los modelos estrictamente disciplinarios sobre los cuales llevamos generaciones avanzando. En el volumen horario atribuido a la última maqueta curricular del Master MEEF del IUFM de Paris Sorbonne, y en en curso (2012-2013), el 58% del volumen horario de los estudiantes estaba dedicado a contenidos estrictamente disciplinarios mientras que sólo se le atribuyó un 10% a la formación científica, distinguiéndola de la formación técnica (13,9% del volumen horario) y de la práctica (el 16,8%) en lugar de integrar los enfoques reduciendo el espacio de formación al saber ser o saber devenir al mínimo (Ilustración 2).

El nuevo *Proyecto de ley...* pretende estimular una formación sostenida por prácticas de investigación conjuntas con acciones pedagógicas creativas pero ese avance indispensable será indudablemente frenado por el propio cuerpo docente de nuestras instituciones que tiende a oponer la pericia del terreno a la del científico como dos acercamientos antagonistas cuando deberían ser

complementarios e interactivos. Apenas una cuarta parte de los profesores de nuestros centros de formación docente son hoy día investigadores y las políticas de reclutamiento, por tanto, habrán de considerar esta dificultad en crear vínculo entre profesionales e investigadores en educación para una formación docente más reflexiva, colaboradora y menos prescriptiva.

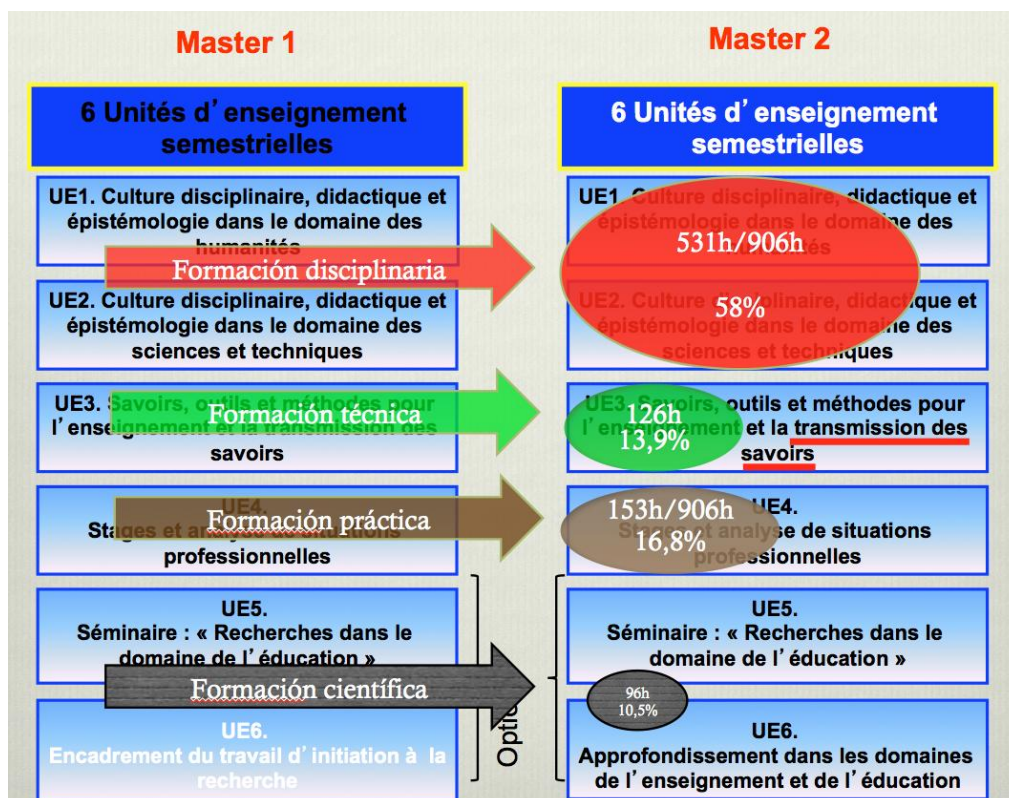


Ilustración 2. Volumen horario del Master MEEF del EEM de París

En una revisión del artículo 4 del nuevo *Proyecto de ley...* dice que: “(la escuela primaria) Desarrolla conocimientos, competencias y la cultura necesaria al ejercicio de la ciudadanía en la sociedad de la información y de la comunicación”<sup>16</sup>. Esta modificación ocurrió poco antes que la Academia de las Ciencias del Instituto de Francia publicara, “L'enseignement de l'informatique”<sup>17</sup> en France. Il est urgent de ne plus attendre” (mayo 2013), deplorando el atraso de Francia en la enseñanza de la informática como ciencia y la prioridad que se le debe conceder a la formación docente (France 2013: 4) con la urgencia de

<sup>16</sup> Traducción mía de « Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société de l'information et de la communication »

<sup>17</sup> La informática se entiende en este texto como “ciencia y técnica del tratamiento de la información, y por extensión, la industria dedicada a estos temas. Abarca lo que en inglés sería *Computer Science e Information Technology*.”

organizar una asignatura específica en las futuras ESPE, invitándonos a tomar en cuenta la urgencia del impacto de las TIC en la evolución de cada materia curricular (Académie des sciences: 2013, 4). Educar en y con los nuevos medios de comunicación tendrá por tanto que acompañar la entrada del código informático en las escuelas para un desarrollo juicioso de pedagogías adaptadas a los usos tecnológicos.

#### 4. CONCLUSIÓN

Para poder llevar a cabo este proyecto de incorporación de una creatividad científica dentro del nuevo plan de formación, mantener en Francia un master que también asegure la preparación a las oposiciones nacionales es hoy día una verdadera incongruencia que no permite explorar pedagogías integrales y por proyectos. Aunque el nuevo *Proyecto de ley* pretenda profesionalizar las oposiciones con pruebas menos orientadas en contenidos disciplinarios y más pensadas para desarrollar competencias y capacidades, la profesionalización no debería verse perturbada por una prueba de preparación a ninguna oposición nacional. El modelo finlandés podría darnos materia para pensar no tanto el daño a la imagen del profesor (Pérez de Pablos: 2013), sino los perjuicios a la capacidad creativa de los docentes para tomar iniciativas y elaborar guiones de aprendizaje ajustados a nuestras sociedades cuando hayan cursado una carrera sin tiempo para pensar ni crear. El espíritu de “casta” instaurado por las oposiciones, con su consecuente “fetichismo por las normativas” (Laval: 2010, 11) resulta ser el primer freno al emprendimiento y al empoderamiento de los docentes en Francia hoy día.

La necesidad de regulación e implementación de nuevas “educaciones a,” como pueden serlo la educación al género, al medio ambiente y a los medios por ejemplo, o a todo aquello que necesita ocupar un lugar preponderante para un futuro sostenible (y que todavía hoy aparece escasamente en los contenidos de formación) se está imponiendo paulatinamente desde esta nueva reforma. Es de alegrarse que por fin el nuevo *Proyecto de ley*... pretenda ponernos al día en estos aspectos y que las ESPE logren integrarlas de manera transdisciplinaria y no solamente desde núcleos aislados de formación no integrados al curriculum como se ha ido dando el caso hasta ahora.

Extraerse de la excepcional obsesión normativa francesa, para posibilitar la creatividad, y mantener una distancia crítica sobre los modelos regulatorios simbólicos (internacionales) o efectivos (locales) es un reto que le incumbe a Francia para ajustarse a los procesos de cognición distribuida del nuevo contexto de comunicación digital. El



desarrollo de la movilidad profesional y académica para proyectos educativos interculturales debería por tanto generalizarse, ya no sólo en las facultades elitistas de la nación pero también y sobre todo en todas las instituciones de formación docente.



Ilustración 3. Campaña de publicidad del Ministro de Educación Luc Chatel (2011) para reclutar a 17.000 profesores con los eslóganes siguientes: "Laura ha dado con el puesto de sus sueños; Julien encontró un puesto a la altura de sus ambiciones"

Por último, las reescrituras *ad infinitum* de los decálogos de competencias docentes con la llegada de cada gobierno electo termina dándole a la formación docente, a nivel nacional, un carácter más político que pedagógico o científico a la formación, que no ayuda a profesionalizarse. Más que nunca los referenciales de competencias deberían imponerse desde la cumbre y no a partir de la base, que acusa hoy en muchos de nuestros países europeos los lastres de ambiciones menores para nuestro servicio público.

El sexismo de la última campaña de publicidad de reclutamiento (Ilustración 3) demuestra hasta qué punto los lastres de ambiciones menores logran incluso legitimar la discriminación por razón de sexo o de raza desde las esferas donde se regulan las mismas competencias docentes. Y con ello, es oportuno recordar que más que cualquier otro estudiante y por lo menos tanto como los demás, los que se preparan hoy para ser docentes mañana necesitan visitar, conocer y colaborar dentro de nuestro espacio europeo. Ellos son quienes tendrán que poder preservar nuestra diversidad cultural algo que, al menos en Francia, sigue siendo poco valorizado y difícil de sostener en las instituciones de formación docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, M. (2012). *Les nouvelles peurs*. Paris: Éd. Manuels Payot & Rivages.
- BAUMARD, M. (2010). Les dangers de l'exception éducative française, *Le Monde*, sec. Analyses Decryptages, Samedi 23 octobre 2010. [Consultado el 21 de octubre de 2013], [http://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2010/10/22/les-dangers-de-l-exception-educative-francaise\\_1429840\\_3232.html](http://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2010/10/22/les-dangers-de-l-exception-educative-francaise_1429840_3232.html)
- BRETON, P. (1992). *L' utopie de la communication l'émergence de l'homme sans intérieur*. Paris: Éd. la Découverte.
- CAILLEAU, E. (2010), 'L'Education nationale interdit un dessin animé sur l'homosexualité', *L'express*. [Consultado el 04 de febrero de 2010], [http://www.lexpress.fr/actualite/ societe/l-amour-interdit-de-deux-poissons\\_846711.html%3E](http://www.lexpress.fr/actualite/ societe/l-amour-interdit-de-deux-poissons_846711.html%3E)
- COMISION EUROPEA. (2011). *New Europeans. Report TNS Opinion & Social*. [Consultado el 21 de octubre de 2013], [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_346\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_346_en.pdf).
- DEBRAY, R. (1993). *L' État séducteur les révolutions médiologiques du pouvoir*. Paris: Gallimard.
- DOMINIQUE, S. (1993). Antoine Prost: changeons l'école, en douceur. *L'Epress*. . [Consultado el 1 de noviembre de 2013], [http://www.lexpress.fr/informations/antoine-prost-changeons-l-ecole-en-douceur\\_593052.html%3E](http://www.lexpress.fr/informations/antoine-prost-changeons-l-ecole-en-douceur_593052.html%3E)
- ACADEMIE DES SCIENCES. (2013), Rapport de l'Académie de sciences. L'enseignement de l'informatique en France. Il est urgent de ne plus attendre, Paris: Institut de France. [Consultado el 1 de noviembre de 2013], [http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/rads\\_0513.pdf](http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/rads_0513.pdf)
- FRAU-MEIGS, D. (2011). 'La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybérisme', *INA*. [Consultado el 21 de octubre de 2013], <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/la-radicalite-de-la-culture-de-l%E2%80%99%E>
- GIDDENS, A. (1991), *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- (1994). *Les conséquences de la modernité*, trad. Olivier Meyer. Paris: L'Harmattan.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- KARSENTI, T. y S. COLLIN. (2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey', *Education* 3(3), 141-49.
- LAVAL, C. (2010). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La découverte/Poche.
- LE NET, J y B. RANVIER. Entretien avec Bernard Stiegler - économie de la contribution (2/2), *weave air*. [Consultado el 4 de enero de 2013], <http://www.weave-air.eu/entretien-avec-bernard-stiegler-economie-de-la-contribution/%3E>
- LÉVY, P. (1994), *L' intelligence collective pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: Éd. la Découverte.
- (1995). Pour l'intelligence collective, *Le Monde diplomatique*. [Consultado el 4 de junio de 2013], <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857%3E>
- (1997). *L' intelligence collective pour une anthropologie du cyberspace*. 2ª. éd. Paris: La Découverte.
- (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, Trad. Felino Martínez Álvarez. [Consultado el 1 de noviembre de 2013], <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- MALET, R. (ed.). (2010). *Former sous influence internationale. Circulation, emprunts et transferts*, 65.
- MORIN, E. (1993). *La culture au pluriel* (1974, 1era ed). Paris: Editions du Seuil.
- (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Points du Seuil.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2013), 'Entrevista / Reijo Laukkanen. "Es nefasto elegir a los profesores mediante un examen"', *El País* (El País sociedad), 14 marzo.
- PAQUAY, Léopold, et al. (éds.) (2012), *Former des enseignants professionnels quelles stratégies ? quelles compétences ?* 4a éd. Bruxelles: De Boeck.
- PERETTI-WATEL, Patrick 'La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes ', *Revue économique*, 2/2005 (56), 371-92. [Consultado el 1 de noviembre de 2013], <http://www.cairn.info/revue-economique-2005-2-page-371.htm%3E>.
- PÉREZ TORNERO, J.M. y T. VARIS. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscú: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. [Consultado el 1 de noviembre de 2013], <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>



REBEYROL, Anne (2010), 'Discriminations à l'école'. Ministère Education Nationale (éd.), *Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire remis au ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010*. [Consultado el 1 de noviembre de 2013]

[http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination\\_ecole\\_154952.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination_ecole_154952.pdf)

STIEGLER, B. y V. PETIT. (2013). *Pharmacologie du Front national Suivi du Vocabulaire d'Ars industrialis*. Paris: Flammarion, Bibliothèque des savoirs.

#### **Sobre los autores:**

**Irma Velez**

irma.velez@espe-paris.fr

Licenciada en Periodismo y doctora en Literatura y lengua española por Michigan State University, Irma Velez fue profesora en la City College of New York (CUNY) y ejerce hoy como profesora en la Escuela de formación de docentes de la Universidad de Paris Sorbonne. Investigadora en el grupo CRIMIC (EA 2561, Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains, Université Paris Sorbonne) e investigadora asociada al grupo LIMIN-R « Littératies » : Médias, Information et Numérique (EA 4399 – Center for Research on the English-Speaking World, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3), es co-responsable de la especialización sobre nuevas tecnologías y movilidad en el Master "Education Enseignement Médiation" de la Universidad de Paris Sorbonne.

#### **Para citar este artículo:**

Velez, I. (2014). Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las ESPE. *Revista Fuentes*, 15, pp. 75-92. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>  
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.04>