

La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia

Philippe PERRENOUD

Correspondencia

Philippe Perrenoud

Facultad de Psicología y de
Ciencias de la Educación
Universidad de Ginebra

Email:

Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Recibido: 6/3/2010

Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

En la elaboración de programas de formación para la enseñanza surgen a menudo incoherencias relacionadas principalmente con la creación de compromisos provisionales entre visiones contradictorias de la coherencia y entre estas visiones y otras lógicas de acción. Cada formador ofrece su visión personal de la coherencia por lo que resulta improbable que pudiera lograrse una coherencia total. A las incoherencias de cada formador se añade el choque de visiones dentro de las instituciones educativas sobre la formación del profesorado y su coherencia. A pesar de ello se propone en este artículo un análisis de la coherencia de la formación docente centrado en torno a catorce dimensiones clave. En ningún caso se pretende que esta lista de dimensiones sea definitiva sino que se anima a los lectores a que la modifiquen, completen y reelaboren. Por otro lado, se analizan los efectos que la introducción de la formación del profesorado en los estudios superiores ha supuesto. En concreto, se profundiza en cinco aspectos que han influido en la coherencia de la formación de los docentes y que hacen que esta sea más difícil de alcanzar en el ámbito universitario. El autor concluye señalando la necesidad de aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad.

PALABRAS CLAVE: Coherencia, Formación del profesorado, Alumnado, Pedagogía, Educación superior.

Teacher training: a compromise between irreconcilable views on coherence

ABSTRACT

When developing training programs for teaching, inconsistencies often emerge mainly associated with the creation of provisional commitments between conflicting visions of

coherence and between these views and other logics of action. Each educator offers his/her personal vision of coherence so complete coherence is unlikely achieved. Besides the incoherence of each educator we find the clash of different views within educational institutions on teacher training and its coherence. Nevertheless, this article offers an analysis of coherence in teacher training focusing on fourteen key dimensions. In no way is it intended to offer a list of dimensions which is final or definitive; on the contrary, readers are encouraged to change, complete and develop it further. In addition, the effects that the introduction of teacher training in higher education has had are analysed. More specifically, five aspects which have influenced the coherence of teacher training and which make it more difficult to achieve at the university level are explored in detail. The author concludes by pointing out the need to increase both training coherence and students' tolerance of complexity.

KEY WORDS: Coherence, Teacher training, Students, Pedagogy, Higher education.

Nadie se empeña en crear incoherencia en los programas de formación para la enseñanza sino que surge, más bien, de compromisos provisionales, no siempre inteligibles:

- entre visiones contradictorias de la coherencia;
- entre estas visiones y otras lógicas de acción.

Cada formador ofrece su visión personal de la coherencia. En ella se expresan su historia, su epistemología, sus valores, su proyecto, su relación con el saber, con la razón, con el desorden y con muchas otras cosas, lo cual no significa que todos sus actos y todos sus pensamientos sean la expresión fiel de esta coherencia. Solo un filósofo profesional se toma el tiempo de construir un sistema infalible, y esto lo hace sobre todo en sus libros. En la vida cotidiana, nadie piensa en todo, nadie tiene respuesta para todo; todos vivimos inmersos en contradicciones, ambivalencias, oscilaciones. Todos evolucionamos. Por lo tanto, no es seguro que un formador alcanzase una coherencia que fuera a la vez total y duradera aunque tuviera plenos poderes sobre la formación. Quizá no la necesitaría, tal vez incluso debería sospechar de una coherencia total.

A las incoherencias de todo formador se añade por supuesto, en el seno de la institución y, de una forma más global, dentro del sistema educativo, el choque de visiones diferentes, incluso antagónicas, de la formación del profesorado y de su coherencia. En una organización, corresponde en principio al equipo directivo imponer su visión de la coherencia, pero esta pretensión es abiertamente cuestionada en ocasiones, y más a menudo *mezzo voce*, en especial en las organizaciones:

- más colegiadas, en las que nadie tiene el poder de poner a todo el mundo de acuerdo;
- que están mejor dotadas en contradictores con los medios de argumentación necesarios para poner de relieve la relativa arbitrariedad de cualquier coherencia profesada por el equipo directivo de la organización.

A partir de datos de observación participativa, examinaré la coherencia en la práctica de la formación del profesorado bajo tres ángulos sociológicos complementarios:

1. Las fuentes y los límites de la necesidad de coherencia de los actores, la diversidad de sus concepciones y de sus exigencias relativas a la coherencia de la formación.
2. La incoherencia de los objetivos, de los planes y de los dispositivos de formación como resultado de compromisos más o menos negociados entre visiones contradictorias defendidas por grupos que compiten por el liderazgo de la formación. La relación entre coherencia y poder.
3. Los efectos de la universitarización en la retórica de la coherencia y de la gobernanza de las organizaciones. La relación entre coherencia y saber.

Como actor de la formación, defiendiendo una cierta visión de la coherencia. Procuraré aquí, aunque no lo logre por completo, ponerla entre paréntesis para adoptar el punto de vista de la sociología de las organizaciones. Teniendo en cuenta que la búsqueda de coherencia y la denuncia de la incoherencia se encuentran en el corazón de cualquier acción colectiva, es importante comprender cómo las conciben los actores y entender cómo se negocia la coherencia en los ámbitos institucionales.

Abordaré el problema desde el punto de vista del sujeto en formación solo para subrayar que los estudiantes son actores que deben tenerse en cuenta en una sociología de la coherencia. En algunas ocasiones lo expresan ellos, en otras son los formadores los que invocan la necesidad de coherencia de los estudiantes como criterio de calidad. La referencia a la necesidad de coherencia de los estudiantes no es suficiente, sin embargo, para poner a todos los formadores de acuerdo, ya que las necesidades de los estudiantes son objeto de controvertidas representaciones. Los formadores, además, no comparten la opinión de que la pertinencia o la calidad de la formación sean proporcionales al sentimiento de coherencia de los estudiantes.

Esbozo de una antropología de la coherencia

En el centro de la relación de cada sujeto con el mundo y con uno mismo, parece existir un deseo de coherencia, y por consiguiente, también una idea de aquello que establece la diferencia entre coherencia e incoherencia. Pero esta representación puede resultar muy intuitiva. Desde luego, no se cuestionan las definiciones habituales de la coherencia: “ilación, relación estrecha de ideas que concuerdan entre ellas; ausencia de contradicción” o “relación de armonía o de organización lógica entre elementos”. Lo que cada uno tiene en la mente al definir el concepto no se aleja, sin duda, de estas definiciones generales que describen la coherencia como una relación particular entre los elementos de un conjunto. Existe acuerdo también en cuanto a que la noción se aplica a cualquier sistema considerado como la expresión de una intención, de una voluntad, de un pensamiento humanos: una acción, un razonamiento, un texto, un cuadro, una arquitectura, una tecnología, un acondicionamiento urbano, una persona, un proyecto, un programa, un dispositivo, una ley, una estrategia, una organización, una política, etcétera. Es fácilmente comprensible, por lo tanto, un enunciado del tipo “La política de este gobierno es incoherente” o “Esta pareja da una educación muy coherente a sus hijos”. Queda por saber si estas constataciones son unánimes y, de no ser así, si se deben a informaciones o a criterios diferentes.

En física, la coherencia admite una definición que la hace, en principio, independiente del observador. En el ámbito de los asuntos humanos, la coherencia o la incoherencia no pertenecen nunca “objetivamente” a los sistemas considerados, sino que son afirmadas o negadas por *alguien* en nombre de su propia visión de la coherencia, de lo que le parece lógico o armonioso.

Cabría la duda de poder considerar la coherencia como un valor, en la medida en que, como la razón, se apoya en la lógica. Razón y coherencia son, por lo tanto, valores centrales, que todos querríamos creer que son universales, mientras que nos conformamos con una mayor diversidad de posturas éticas o estéticas, de definiciones de lo justo o lo bello. De modo que las confrontaciones en torno a la coherencia raramente se detienen en la conclusión de un *acuerdo* sobre el carácter inevitable y positivo del *desacuerdo*.

En nuestra cultura, el pluralismo es aceptado e incluso valorado cuando se trata de “gustos y colores”. Parece menos legítimo cuando se trata de criterios de coherencia. Todos deseáramos que nuestra propia concepción fuera compartida y no nos resignamos fácilmente a la idea de que existen múltiples visiones de la coherencia, tan defendibles las unas como las otras. Al ser plural, la coherencia no es ya una referencia común, un medio de poner a todos de acuerdo. Esta es

la razón por la que nadie renuncia realmente a imponer a los demás su propia visión de la coherencia. Al contrario, rechazar la adopción de tal o cual forma de coherencia es preservar su autonomía. De esto se deduce que cualquier intento de hacer que otros piensen o actúen de tal o cual manera en nombre de la coherencia es inmediatamente sospechoso de ocultar una toma de poder. Desde la infancia, todos aprendemos a resistirnos a los criterios de coherencia que otros nos quieren imponer. El alma humana está hecha de tal manera que soporta mal las contradicciones y el desorden, pero se rebela sin embargo cuando se le invita a adoptar una coherencia construida por otros.

Lo que se pone en juego en un juicio de coherencia o de incoherencia no es únicamente de naturaleza intelectual, sus implicaciones prácticas son inmensas: el desacuerdo sobre el grado de coherencia de un programa o de una institución engendra un desacuerdo sobre la acción que debe llevarse a cabo: si la coherencia existe, hay que conservarla; si la incoherencia prevalece, hay que salir de ella, caminar hacia una mayor coherencia. Pero, ¿cuál?

Podríamos definir el poder simbólico más logrado como la capacidad de imponer a una comunidad una visión de la coherencia y de los criterios de coherencia. Así, a partir de ciertas premisas, todos se verán “espontáneamente” conducidos a extraer determinadas conclusiones, sin que sea necesario dictárselas. Incluso los poderes totalitarios, que en última instancia recurren a la violencia, comienzan por intentar establecer una coherencia basada en principios ideológicos, laicos o religiosos, de los que se supone deben nacer “lógicamente” los pensamientos y los comportamientos.

Todo formador sabe que la formación a la cual contribuye sería, desde su punto de vista, más coherente si no tuviera que inscribirse en un plan surgido de negociaciones y de compromisos entre múltiples lógicas. Ninguna formación de masas se escapa, sin embargo, a tales compromisos. Se planean en la fase de concepción y de redacción de los textos fundadores, y posteriormente en el momento de su aplicación: ningún poder, por totalitario que sea, puede evitar las divergencias (enunciadas o no) en cuanto a la interpretación de los textos, ni garantizar el respeto de las prescripciones.

Distingamos aquí dos registros:

- la coherencia del plan de formación como tal;
- las contradicciones que pueden observarse entre este plan y su realización.

En toda organización, existe una distancia entre el trabajo real y el trabajo prescrito, entre el organigrama y el funcionamiento efectivo. Esta distancia es irreductible, independientemente del esfuerzo de los prescriptores, por la simple razón de que hay que tratar con personas que tienen sus propias ideas, sus propios valores, sus proyectos, sus intereses, que no coinciden totalmente con lo que la organización espera de ellas. Las ciencias del trabajo muestran que esta separación también manifiesta, bastante a menudo, una adhesión global a la tarea y la voluntad de realizarla a pesar de prescripciones utópicas o mal concebidas. La inteligencia en el trabajo (JOBERT, 1999) consiste en apoyarse en lo prescrito cuando ayuda a trabajar y a “jugar con las reglas” en el caso contrario.

Podemos admitir esta distancia entre decir y hacer, pero creer, en cambio, en la coherencia de las finalidades, de la organización del trabajo y de las prescripciones. Aquí de nuevo es necesario hacer una puntualización. Este universo de textos (escritos u orales) es también el producto de un trabajo colectivo y de controversias. En el mejor de los casos, el director de un proyecto controla la coherencia de los textos fundadores o los redacta él mismo, lo que garantiza la máxima coherencia posible en el momento de la creación o de la refundación de un plan de formación. Pero a continuación la organización sigue su camino, algunos textos quedan obsoletos, otros responden a nuevos problemas, nuevos líderes aportan inflexiones a la doctrina y se adaptan a la evolución de las relaciones de fuerza internas y externas. Incluso en el ámbito del derecho, las leyes y los reglamentos se redactan y votan en momentos diferentes, y forman un *patchwork* que contiene contradicciones e incoherencias. Éstas, en general, no impiden el funcionamiento y favorecen, sin duda, una forma de flexibilidad o de creatividad.

En toda organización pueden identificarse en el trabajo de creación, de gestión, de control, de planificación, actores que obran en aras de la coherencia, mientras que otros actores, menos preocupados por el conjunto, combaten los intentos de aplicación de la coherencia en el sistema en cuanto estos limitan su grado de libertad o sus privilegios.

No todos los actores que buscan la coherencia tienen el mismo concepto de ella. Presienten, en general, que de sus desacuerdos pueden surgir incoherencias en las finalidades, el organigrama, la organización del trabajo, la definición de las plazas y de los pliegos de condiciones, o incluso en las prescripciones, los modos de control, las elecciones tecnológicas o las escalas salariales. El dilema del actor en busca de coherencia es a veces tener que elegir entre un compromiso poco coherente, pero que le conviene, y un compromiso más coherente, pero muy alejado de lo que desea. Sólo están totalmente satisfechos los actores que logran imponer de manera permanente su propia visión de la coherencia del sistema.

Así, ganan en los dos campos: sentimiento de coherencia y plena adhesión a las decisiones. Pocos actores son lo suficientemente poderosos como para mantener esta posición durante mucho tiempo. La única manera de evitar el dilema es, por lo tanto, bien practicar una forma de olvido de sí mismo en interés del bien común, bien hacerse indiferente a la coherencia del sistema luchando sin reparos para ajustarla a los propios intereses. Esto puede llevar a un formador, por ejemplo, a combatir un plan de formación que le impone horarios de trabajo susceptibles de complicar su vida privada o que amenaza con desvelar sus incompetencias. No reparará en las implicaciones que pueda tener en la coherencia de la institución de la formación, incluso si, a falta de poder mostrar sus verdaderas razones, finge suscribir la coherencia “más compatible con sus intereses”.

No se puede comprender la génesis y la evolución de un plan de formación sin tener en cuenta a los actores que no se preocupan de la coherencia del sistema, pero que influyen en su evolución para preservar intereses particulares. También es importante tener en cuenta a aquéllos que se conforman con una coherencia local, la del microsistema en el que ellos tienen influencia, una asignatura, un dispositivo de análisis de prácticas, unos cursillos, sin preocuparse por la coherencia del conjunto. Se puede hablar entonces de “islotos de coherencia” como Fourez (1997) habla de islotos de racionalidad.

No obstante, me atendré aquí a los enfrentamientos entre actores de buena fe, sincera e igualmente interesados por la coherencia del todo, por consciencia profesional, preocupación por la calidad, consideración de los intereses de los estudiantes y de las necesidades del sistema educativo. Este deseo compartido de coherencia no garantiza de ningún modo que la conciban de la misma manera.

En el mejor de los mundos, la razón debería ponerlos de acuerdo. En el mundo real, subsisten a menudo, incluso después de largas discusiones, importantes desacuerdos, tanto sobre las cuestiones pertinentes como sobre sus respuestas. No es ni inadmisible ni incomprensible. Los desacuerdos no manifiestan ni incompetencia ni ligereza. Participan del estado incierto de los saberes y de las epistemologías en el campo de la formación.

La lucha entre concepciones igualmente coherentes, tomadas por separado, pero inconciliables, produce incoherencia. Solo se puede dar cuenta de ello con detalle analizando la dinámica propia de una institución de formación en un momento concreto de su historia. No obstante, intentaré señalar algunas figuras más generales de la coherencia e identificar los puntos en los que éstas entran en contradicción.

Una formación coherente, sí, pero ¿cuál?

¿Existen configuraciones estables que podríamos identificar, concepciones de la formación del profesorado que se presentan como un discurso organizado y argumentado? Sin duda, encontramos elementos de doctrina en trabajos y en algunos planes de formación. Pero me parece más productivo señalar los ejes en virtud de los cuales se manifiestan fuertes divergencias. Se trata, de alguna manera, de dibujar un espacio de varias dimensiones, con cada formador situado en principio en un punto de este espacio en un momento de su trayectoria. Digo en principio porque este espacio multidimensional es en sí mismo una construcción y una abstracción. En realidad, cada uno construye a su manera las cuestiones que requieren una respuesta clara si se quiere desarrollar una idea coherente de la formación del profesorado. La lista que sigue puede y debe ser cuestionada, contestada, corregida, completada. Esta lista esboza una cartografía de las oposiciones en juego en la construcción de una visión coherente de la formación del profesorado.

Tal vez, en cada institución, la búsqueda de un acuerdo sobre las dimensiones pertinentes sería una bienvenida previa a la confrontación de las posiciones que debe adoptar cada una. Proponer una lista así y someterla a debate puede contribuir al menos a aclarar las divergencias, y en ocasiones, a reducirlas.

Una última advertencia: algunas cuestiones solo se plantean realmente si otras cuestiones han recibido previamente una u otra respuesta. Si se piensa, por ejemplo, en la posibilidad de formar a profesores enteramente en el marco de los centros escolares, las cuestiones sobre el tipo de alternancia o de articulación teoría-práctica no se plantearán.

Yo distinguiría catorce dimensiones:

1. El lugar de los conocimientos que enseñar.
2. El lugar de las ciencias de la educación.
3. El lugar de la didáctica.
4. El lugar de la pedagogía.
5. La estructuración de los objetos del saber.
6. La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas.
7. La relación competencias-conocimientos en el currículo.

8. La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica.
9. El lugar del espacio y de los centros.
10. La formación en y para la investigación.
11. La dimensión reflexiva.
12. La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes.
13. La relación con el sistema educativo.
14. El estatuto de los formadores y el peso de la profesión.

Daré por conocidas estas dimensiones y no propondré, por lo tanto, largas explicaciones, que obligarían a revisar todos los debates pasados y actuales sobre la formación del profesorado. Cada dimensión corresponde a un continuum, que caracterizaré describiendo los extremos, teniendo en cuenta que la mayoría de las posiciones concretas se encuentran entre estos extremos.

El lugar de los conocimientos que enseñar

Hoy día, nadie defiende que dominar los conocimientos que deben enseñarse sea suficiente. Los más minimalistas tienen en cuenta, al menos, algunas competencias de divulgación y de comunicación. Desde este punto de vista, un currículo de formación sería coherente si deja poco espacio a la pedagogía y a la didáctica como saberes constituidos y destaca una formación académica exigente seguida de un acompañamiento ligero de iniciación en el oficio: algunos consejos sensatos, la observación de colegas más experimentados y el aprendizaje mediante ensayo y error.

En el otro extremo, el dominio de los saberes que deben enseñarse solo aparece como una condición necesaria; lo esencial se encuentra en la transposición didáctica y en la superación de los obstáculos que encuentran los aprendizajes. La coherencia consiste, por lo tanto, en dar una verdadera formación profesional que trate los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus contextos.

El lugar de las ciencias de la educación

Los saberes que deben enseñarse pueden pertenecer, en esencia, al ámbito de la cultura profesional. La coherencia consiste entonces en extraer de esta cultura una base de conocimientos transmisibles. La utilidad en el aula es el criterio de

legitimidad y de selección: cómo comenzar el curso, calmar a una clase alterada, explicar las fracciones ordinarias, dar una consigna, sancionar, etcétera.

En el otro extremo, los saberes de las ciencias de la educación son considerados como herramientas de trabajo dignas de este nombre. La coherencia consiste en enseñarlos de manera adecuada y sistemática para que se conviertan en herramientas de análisis y guíen la práctica.

El lugar de la didáctica

La didáctica varía su sentido en función de si los conocimientos que deben enseñarse dependen de la cultura profesional o de las ciencias de la educación: saber práctico en un extremo, investigación disciplinar en el otro. En los dos casos se pueden observar diferencias importantes en cuanto al lugar que debe otorgarse a las didácticas de las disciplinas que deben enseñarse.

En un extremo, estas son preponderantes, dejando apenas una décima parte del tiempo de formación a las competencias llamadas transversales. La posición inversa podría ser conceder la mayor parte a los enfoques transversales. Pocas veces se defiende esta posición de manera tan radical. Se trata más bien de proporcionarles suficiente espacio, sin agruparlos en una confusa tierra de nadie ni hacer de ello un mero añadido espiritual.

El lugar de la pedagogía

La pedagogía se entiende aquí como una reflexión y un discurso sobre la práctica, sus finalidades, su ética, los valores que le sirven de base, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias, el poder en el aula, las astucias legítimas para ganarse a los alumnos para la causa del saber. Estas reflexiones y estos discursos emanan de los grandes pedagogos del pasado, de los movimientos pedagógicos, de ciertos intelectuales, de filósofos, de grandes eruditos interesados en la escuela, de investigadores de la educación aventurados más allá de las constataciones y de profesores que cuentan su trayectoria y su experiencia.

Para quienes sostienen violentas diatribas contra la pedagogía, excluirla de la formación del profesorado es la coherencia misma. En el otro extremo, se considera que el discurso pedagógico tiene su lugar en la formación del profesorado, que no hace una doble formulación de los saberes prácticos de la cultura profesional y de los saberes procedentes de la investigación.

La estructuración de los objetos del saber

Esta cuestión es pertinente, sobre todo, cuando las ciencias de la educación están presentes en el currículo. Para algunos, los futuros profesores deben iniciarse en las disciplinas constituidas: psicología, sociología, historia. La coherencia consiste, por lo tanto, en presentar estas ciencias como tales en el currículo y en confiar su enseñanza a especialistas reconocidos, aunque se encuentren alejados del oficio de profesor.

Para otros, la formación debe organizarse en torno a objetos complejos que ninguna ciencia humana y social puede tratar por sí sola. Así es como la didáctica de una rama de la enseñanza se alimenta de la psicología, pero también de la historia, de la sociología, de la antropología, y a veces del psicoanálisis o de la lingüística. Lo mismo ocurre con elementos transversales como el deseo de aprender, la evaluación, las dimensiones interculturales, el tratamiento de las diferencias, las relaciones con las familias, la relación con el saber, la gestión del aula y la organización del trabajo escolar. La coherencia consiste entonces en construir un currículo y dispositivos que permitan acercarse a esos elementos complejos desde diferentes ámbitos disciplinares, lo que puede llevar a privilegiar la articulación de estos enfoques más que a la profundización de cada uno de ellos.

La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas

Que los profesores necesitan competencias no se discute. Que éstas se desarrollen mediante la formación está menos asumido. La dimensión aquí tratada, sin embargo, está relacionada en menor grado con la necesidad de competencias que con su grado de explicitación. Por una parte, dichas competencias son evidentes, apenas se aprecia interés por construir un sistema de referencia detallado. Por otra, es difícil imaginar el desarrollo y la evaluación de las competencias si estas no están debidamente enumeradas y surtidas de indicadores.

Esta oposición oculta con frecuencia otra: desde el momento en que las competencias son explícitas, las unidades de formación y los formadores pueden ser cuestionados sobre su aportación específica al desarrollo de tal o cual competencia profesional pretendida. Los objetivos se convierten en obligaciones y limitan la libertad de los formadores.

La relación competencias-conocimientos en el currículo

En algunos currículos, la división del trabajo es clara: los saberes se enseñan por sí solos y se delega el cuidado de su transmisión y su movilización en dispositivos específicos (casi siempre los cursillos, a veces el laboratorio didáctico, el análisis de prácticas, el grupo de resolución de problemas profesionales). Por otra parte, cada formador asume la aplicación de los saberes que enseña y la referencia a las situaciones de trabajo.

En el primer caso, la coherencia consiste en agrupar los “fundamentos teóricos” al principio del recorrido y en enseñarlos y evaluarlos como tales, los cuales al final del recorrido se convierten en cursos y “formación práctica”. En el segundo caso, se favorecerá un vaivén entre los conocimientos y su uso, y se fomentará un aprendizaje basado en problemas y un proceso clínico.

La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica

Ésta se encuentra evidentemente ligada a la dimensión anterior. Algunas formaciones encuentran su coherencia en una estricta separación entre una formación teórica en la universidad y una formación práctica en el centro. Los estudiantes van y vienen entre estos dos mundos, poco comunicados.

En el otro extremo, la distinción entre formación teórica y formación práctica se rechaza y la coherencia exige una constante articulación de los saberes y de las situaciones de trabajo.

El lugar del espacio y de los centros

El lugar del espacio y de los centros deriva en parte de la concepción de la alternancia. Ante un dispositivo igual, éste mantiene, sin embargo, importantes diferencias en el lugar dedicado a los profesionales y a los centros. Para algunos, la coherencia consiste, por un lado, en dar una gran autonomía a los profesionales en la transmisión de los trucos de la profesión, solicitándoles además que “presten” su aula a quienes realizan las prácticas y aporten sus observaciones o sus experiencias en clase.

En otros tipos de formación, la coherencia consiste en considerar a los profesionales como formadores por derecho propio y como colaboradores con los que se negocian las finalidades y las modalidades de la formación.

La formación en y para la investigación

El problema apenas se presenta si la formación no deja sitio a las ciencias de la educación. El debate comienza si se pretende que el futuro profesor deba tener una formación en ciencias humanas y sociales.

Por una parte, esta formación puede concebirse como la de los técnicos que deben asimilar los saberes pero que no necesitan participar en su génesis, ni siquiera representársela. Reciben los conocimientos de la investigación.

Por otra parte, solo una formación en y para la investigación parece capaz de garantizar no solo la apropiación de los saberes, sino la formación de un *habitus* científico.

La dimensión reflexiva

Hoy día, nadie milita a favor de una práctica no reflexiva. No obstante, el lugar concedido a esta identidad puede ser marginal, mientras que, en otras formaciones, se encuentra en el núcleo del contrato didáctico y de la pretendida profesionalidad.

Obviamente, esta dimensión está estrechamente ligada a la representación de la profesión de profesor, bien como ejecutante o artesano, bien como profesional en el sentido norteamericano.

Una formación que no ponga la posición reflexiva en el centro será coherente si busca proporcionar a los estudiantes respuestas a los diversos problemas que pueden aparecer. Por otra parte, se habrá roto totalmente con esta visión aplicacionista y se aspirará a formar a profesionales capaces de plantear los problemas y proponer soluciones originales cada vez que las soluciones convencionales no funcionen.

La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes

Por un lado, se piensa que los estudiantes se verán desamparados y, por lo tanto, mal formados, si oyen voces divergentes. El pensamiento único parece una garantía de una normalización de las prácticas y, al mismo tiempo, de una tranquilidad del espíritu. La coherencia es así sinónimo de ortodoxia y de unidad en las verdades profesadas y los procedimientos recomendados. Puede asociarse esta forma de coherencia a las escuelas ordinarias.

En el lado contrario, el pluralismo parece más bien una fuerza, una manera de hacer de la necesidad una virtud. Si seguimos a Morin (1995), la complejidad parece

un conjunto de contradicciones infranqueables, tanto en el pensamiento como en la acción. Estamos condenados a vivir con ello. Una formación coherente es, en este sentido, una formación en la complejidad y en el arte de sobrevivir a ella.

La relación con el sistema educativo

En numerosos países, la formación del profesorado estaba, o está todavía, estrechamente controlada por el Estado. Los profesores no solo son funcionarios del Estado, sino agentes de la nación. Esta concepción es todavía más marcada en la formación de los equipos directivos. En contrapartida a una socialización normalizada, el empleo está prácticamente garantizado. En otros sistemas, el ministerio no es el empleador, la enseñanza se encuentra bajo la responsabilidad de comisiones escolares o de poderes organizativos públicos o privados que contratan en un mercado de trabajo auténtico a los profesores cuyo perfil se ajusta a sus orientaciones.

En este eje, más todavía que en los otros, la posición de las instituciones de formación no es autónoma. Pero ante limitaciones iguales, unos tenderán a la máxima lealtad y sumisión al Estado y otros a una mayor independencia y espíritu crítico. Según se consideren los profesores como agentes del sistema o como intelectuales, la coherencia no se entenderá del mismo modo en la formación.

El estatuto de los formadores y el peso de la profesión

En un extremo, nos encontramos en este eje una formación por pares siendo la profesión la que define los estándares, organiza los estudios universitarios, acudiendo a algunos especialistas (derecho, informática, ciencias humanas), pero basando lo más evidente de la formación en una forma de asociación gremial entre novatos y expertos.

En el otro extremo, la formación es impartida por especialistas. No todos han sido o son profesores en escuelas, colegios o institutos. Los (antiguos) profesores que participan deben tener títulos académicos. Y los profesionales activos en las clases casi no tienen voz en la conversación; no más, por otro lado, que las organizaciones profesionales.

¿Otros?

Esta lista no es, sin duda, definitiva. De momento, basta con demostrar que cuando los actores que construyen la formación pueden diferenciarse en función de tantas dimensiones, la coherencia total del conjunto es casi un milagro.

Por supuesto, hay muestras de solidaridad entre posiciones, pero sería ingenuo creer que, conociendo la posición de un actor según una dimensión, se puede deducir su posición según las otras. El pronóstico será posible en ocasiones, incluso fácil e imposible en otras. Es probable también que las posiciones de unos y otros evolucionen en función de los acontecimientos y de la experiencia así como de las dudas y de las ambivalencias. Solo aquellos con un espíritu inflexible pueden tener certezas absolutas en cuestiones tan complejas, mientras no se genere una investigación empírica que clasifique claramente las tesis existentes.

Los efectos de la universitarización

Todo esto vale para cualquier formación del profesorado y, sin duda, *mutatis mutandis*, para cualquier formación profesional comparable. Las tensiones según los diversos ejes se adaptan, por supuesto, a los contextos nacionales y las orientaciones del sistema educativo, pero también al marco institucional de la formación del profesorado, heredado a veces de un paradigma diferente.

Delimitar estas influencias queda fuera de mi propósito. Me atenderé a los posibles efectos de la universitarización de la formación profesional del profesorado. A menudo adopta formas diferentes para primaria y secundaria, en especial cuando la formación académica no es de la misma amplitud. El ritmo y las figuras de la universitarización varían según los países. Por último, la definición misma de una universidad resulta problemática, pues las escuelas profesionales superiores francesas tienden a presentarse como universidades o a ser integradas en ellas con un estatuto especial como los IUFM franceses (institutos universitarios de formación de profesores). Esta ampliación de la forma universitaria mezcla un poco las cartas. En el sentido amplio de una migración hacia la enseñanza superior, incluidas todas las instituciones (universidades, escuelas superiores, grandes escuelas, institutos de formación superior), la universitarización es así más avanzada que en el sentido restringido.

Me parece, sin embargo, que estas ambigüedades no impiden identificar los efectos de la migración hacia la enseñanza superior, *lato sensu* o *stricto sensu*, sobre la coherencia de la formación profesional de los profesores. Yo identifico cinco:

1. La universidad tiende a dar más poder a los presidentes o rectores de universidades, así como a los decanos de las facultades. Los institutos o escuelas superiores que forman a los profesores se sitúan a menudo bajo la responsabilidad de directores nombrados por el ministerio antes que de decanos elegidos por sus pares. Sin embargo, solo por el nivel de formación

y de profesionalización del cuerpo docente de las escuelas superiores, estas organizaciones no funcionan si el control no se negocia, al menos parcialmente, con los profesores, ya sea abierta y formalmente en los colegios o consejos, o entre bastidores. Esto se traduce en que el poder está mejor repartido y, por lo tanto, que los planes de formación son el resultado de compromisos, puesto que el equipo directivo de la institución no tiene la fuerza y la legitimidad necesarias para imponer a todos su visión de la coherencia.

2. En tales instituciones, al menos en principio, los argumentos predominan sobre las relaciones de poder o la autoridad burocrática. En los asuntos complejos es difícil arbitrar entre tesis contradictorias. Una institución de enseñanza superior funciona, por lo tanto, bastante bien haciendo coexistir visiones contradictorias que nadie tiene el derecho de jerarquizar.
3. La tradición universitaria no incita ni a explicitar los objetivos de la formación, ni a definir un verdadero currículo. Se limita al enunciado de las denominaciones de puestos docentes o unidades de formación (cursos, seminarios, prácticas). Los coordinadores de programas deben luchar a menudo para obtener de los profesores una descripción de los contenidos y de las exigencias. Como la misma palabra indica, una descripción no es una prescripción, es solo información. Un profesor puede y debe hacer evolucionar los contenidos de su enseñanza sin tener que rendir cuentas, siempre que respete las denominaciones que figuran en su pliego de condiciones.
4. La “libertad de cátedra” atañe a los contenidos, pero también a los procedimientos de formación, los dispositivos, el modo de evaluación. Es, por lo tanto, muy difícil saber exactamente cómo trabajan los profesores y más todavía ejercer la menor influencia directa posible.
5. Por último, en la medida en que la controversia sobre los procesos educativos forma parte de la profesión del oficio y de la identidad de los profesores, a estos les cuesta aceptar la adhesión a planes y dispositivos de formación que contradigan su propia teoría del aprendizaje y de la formación.

Por estas cinco razones, la coherencia de la formación me parece más difícil de alcanzar en la enseñanza superior. En un mundo en el que cada uno prefiere tener razón antes que unirse a un pensamiento mayoritario, los coordinadores de los programas profesionales deben ir de puntillas y rogar a sus colegas que acepten impartir tal enseñanza o hacer tal favor. En algunas universidades, el profesor es casi propietario de sus horas y las invierte en los programas de su elección, lo que supone una competencia feroz entre responsables de programas en un extraño “mercado interior”. Incluso en las instituciones menos liberales, la coherencia de un

programa requiere infinitas negociaciones y se da de cabeza con el “no negociable” que manifiesta cada uno cuando sus intereses vitales se ven amenazados, ya sean estos materiales o simbólicos.

En este mundo relativamente opaco, crear transparencia es todo un reto. Hace falta un carisma y una resistencia infalible para hacer que los formadores trabajen conjuntamente como los músicos de una orquesta más que como excelentes solistas.

Paradójicamente, esta debilidad puede convertirse en una fuerza si se consigue crear y mantener las condiciones de desarrollo de una inteligencia colectiva. La reflexión sobre la coherencia lleva a una reflexión sobre la gobernanza de las instituciones de formación e invita a plantear una cuestión que molesta: ¿pueden las formaciones profesionales en la enseñanza superior ser concebidas y controladas como los otros estudios universitarios a la manera de la anarquía organizada descrita por Friedberg y Musselin? Conciliar coherencia y autonomía de los formadores es un problema de ingeniería sociopolítica que un día habrá que plantear y afrontar con valentía. De otro modo, temo que acabe confirmándose la tendencia que ya se puede observar a medida que nuevas formaciones profesionales se confían a las universidades: inscribirlas en institutos en los que el equipo directivo es fuerte y el poder de los profesores limitado, ya sea en el nombramiento de los profesores, los planes de estudios o el modo de evaluación. En pocas palabras, transformar la enseñanza superior a imagen y semejanza de la enseñanza secundaria, hacer de la libertad de cátedra un recurso en extinción y un refugio individual.

La alternativa sería que el control fuera verdaderamente colegial y que los formadores lograran los medios de asegurar la coherencia de la formación a través de una verdadera negociación entre iguales. Sin pretender una coherencia total, y aún menos un pensamiento único, pero aspirando a una coherencia suficiente para formar profesionales.

El hecho de que nos ubiquemos en la enseñanza superior debería facilitar las cosas: los estudiantes son adultos capaces de vivir una formación que no rechace ni las divergencias ni las zonas de incertidumbre, en particular si son objeto de comparaciones explícitas. La complejidad es tanto más aceptable cuanto más inteligible. Esto exige de los formadores no tanto un acuerdo sobre el fondo como un acuerdo sobre la necesidad de debatir abiertamente acerca de sus divergencias, entre ellos y con los estudiantes. Desde este punto de vista, el peso atribuido a la práctica reflexiva, a las ciencias de la educación y a la relación con la investigación son factores favorables. Se podría decir que es importante aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad.

Referencias bibliográficas

Nota: los ejes evocados son objeto de una literatura considerable, pero no encuentro el interés de citarla en el contexto del presente artículo. Las referencias que siguen se limitan, pues, a la sociología de las organizaciones y a las teorías de la acción y del trabajo. No existe ninguna obra sintética sobre la coherencia en ciencias sociales; el tema es evocado a propósito del poder, del conflicto o de la cooperación.

ALTER, N. (Dir.) (2002). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris: La Découverte.

ALTER, N. (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris: L'Harmattan.

AMADIEU, J.-F. (1993). *Organisations et travail. Coopération, conflit et marchandage*. Paris: Vuibert.

AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. y LIVIAN, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.

BENTOLILA, A. (Dir.) (1996). *L'école: diversités et cohérence*. Paris: Nathan.

DECOMPS, S. y MALGLAIVE, G. (1996). "Comment asseoir le concept d'université professionnelle?" (pp. 57-72). En J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

DEROUET, J.-L. (1989). "Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite". En: *Cohérence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques*. Actes du Colloque de Tours, 25-26 avril.

DEROUET, J.-L. y DUTERCQ, Y. (1997). *De l'établissement scolaire en général et de son autonomie en particulier*. Paris: INRP.

FOUREZ, G. (1997). "Qu'entendre par «îlot de rationalité» et par «îlot interdisciplinaire de rationalité» ?" *Aster*, 25, 217-225.

FRIEDBERG, E. (1992). "Les quatre dimensions de l'action organisée". *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, n° 4, pp. 531-557.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.

FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (1989). *En quête d'universités*. Paris: L'Harmattan.

FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (Dir.) (1992). *Le gouvernement des universités, perspectives comparatives*. Paris: L'Harmattan.

- FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (1993). *L'Etat face aux universités*. Paris: Anthropos.
- JOBERT, G. (1999). "L'intelligence au travail". En P. Carré y P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris: Dunod.
- LESSARD, C. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'Éducation.
- LESSARD, C. y BOURDONCLE, R. (2002). "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?. Conceptions de l'université et formation professionnelle". *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- LIVIAN, Y. F. (2000). *Introduction à l'Analyse des Organisations*. Paris: Economica, 2° éd.
- LIVIAN, Y. F. (2001). *Organisation: théories et pratique*. Paris: Dunod.
- MARCH, J. G. (Dir.) (1970). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- MARCH, J.G. (1988). *Decisions and Organisations*. New York, Oxford: Basil Blackwell.
- MARCH, J. G. (Dir.) (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MARCH, J. G. y SIMON H. A. (1979). *Les organisations*. Paris: Dunod.
- MINTZBERG, H. (1989). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MORIN, E. (1995). "Pour une réforme de la pensée". En A. Bentolila (Dir.), *L'école: diversités et cohérence* (pp. 151-159). Paris: Nathan.
- MUSSELIN, C. (1997). "Les universités sont-elles des anarchies organisées?" En J. Chevallier, (Dir.), *Désordre(s)* (pp. 291-308). Paris: PUF.
- MUSSELIN, C. (1998). "Autonomie des universitaires/autonomie des universités". En R. Bourdoncle y L. Demailly (Dir.), *Les professions de l'éducation et la formation* (pp. 159-171). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- MUSSELIN, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris: PUF.
- PELLETIER, G. (1999a). *De l'anarchie organisée au modèle de la poubelle: du côté obscur de la planification et de la décision*. Université de Montréal.
- PELLETIER, G. (1999b). "Management de l'éducation, formation et savoirs d'action". En G. Pelletier (Dir.), *Former les dirigeants de l'éducation*. Paris-Bruxelles: De Boeck.

- REYNAUD, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse: Octarès Editions, 2^o éd.
- SIMON, H.A. (1997). *Models of bounded rationality*, vol. 3. Cambridge, MA: The MIT Press.
- SIMON, H.A. (2000). "Bounded rationality in social science: Today and tomorrow". *Mind & Society*, 1(1), 25-39.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- TERSSAC, G. de y FRIEDBERG, E. (Dir.) (1995). *Coopération et conception*. Toulouse: Octarès.