



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**UN ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN INICIAL DE
PROFESORES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN
FRANCIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

RUBIO PONCE BERENICE

DIRECTORA DE TESIS

DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

*La gota horada la roca, no por su fuerza sino por su constancia.
Ovidio*

Hace dieciséis años, cuando era una adolescente, Dios, la UNAM y mis padres me brindaron la oportunidad de viajar a Francia y descubrir y explorar una cultura y un contexto que en muchos aspectos me parecían tan ajenos a lo hasta entonces conocido por mí. Ahí, se generó ese primer impulso de querer explorar más acerca del Otro, con la finalidad de rescatar experiencias enriquecedoras y al mismo tiempo, aprender a valorar lo propio. La vida pues, me dio la oportunidad de llevarlo a cabo de manera formal años más tarde y ahora por fin puedo verlo culminado.

En este momento solo tengo palabras de agradecimiento a todos los que, de una u otra manera, me han acompañado en este camino, a aquellos que han sido parte de mi historia de vida y formación:

A Dios,

Por la vida y las experiencias que no han hecho otra cosa que reafirmar mi fe.

A mi alma máter,

La Universidad Nacional Autónoma de México, institución que me ha dado tanto y que por mucho tiempo se convirtió en mi segundo hogar.

A mi madre, Berenice Ponce, y a mi padre, Luis Rubio,

Quienes me han dado el mejor ejemplo de trabajo, respeto, fortaleza, lealtad y sobre todo de amor. Gracias por el apoyo incondicional, por ser mi fuerza, mi impulso a cada paso y mis maestros de vida. Gracias por permitirme crecer y formarme en una familia llena de amor. Los amo.

A mi hermana Yazmin,

Quien, aun siendo nueve años menor, ha sido un ejemplo para mí. Gracias hermana, por enseñarme a luchar por mis anhelos y a ver con el corazón; por escucharme, por darme un empujoncito cuando lo he requerido y por estar siempre para mí. Te amo.

A mi directora de tesis,

Dra. Patricia Ducoing, quien me brindó la confianza para colaborar con ella durante mi servicio social y la investigación de secundaria, pues ahí se sentaron las bases para la elaboración del presente trabajo. Gracias por los aprendizajes.

A mis sínodos,

Dra. Yazmin Cuevas, Dra. Ileana Rojas, Mtra. Laura Rodríguez y Mtra. Laura G. Ortega. Gracias por su apoyo, tiempo y revisión de este trabajo. Especialmente a la Mtra. Laura Rodríguez, quién siempre ha tenido su espacio de puertas abiertas para mí y me ha brindado su consejo en diferentes situaciones, gracias por todas las enseñanzas.

A mis abuelitos y abuelitas,

Mina Milla †
Enrique Ponce †
Margarita Rubio
Hermilo Rubio †

Quienes nunca perdieron la fe en mí y fueron mi porra más constante y sonante.
Gracias por tanto cariño.

A mis tíos, tías, primos y primas,

Quienes no dejaron de insistir en la culminación de este trabajo. Un agradecimiento especial a mi **tía Mari**, quien con su pasión por la labor que realiza en la formación de profesores me ha contagiado el deseo por trabajar en esta temática y ha sido una de las causantes de despertar en mí el interés por la educación. A mi **tía Elia** en quién siempre encontramos apoyo incondicional.

A mis amigos de ayer y de hoy,

Los que se fueron, los que permanecieron, los que regresaron y los que llegaron recientemente. A cada uno de los que me ha regalado su presencia y con ello, valiosas experiencias y aprendizajes, muchas gracias:

A mis amigas y compañeras de vida, **Graciela Sandoval y Dalia García**, quienes se volvieron familia y de quienes tanto he aprendido. Gracias por todo lo compartido, siempre serán parte importante de mi vida, las llevaré en mis recuerdos y en mi corazón.

A Jessica K. Guerrero,

Amiga, gracias por todo el apoyo que me has brindado durante estos años, te volviste una hermana para mí. Tu colaboración para la realización de este trabajo es invaluable.
Te quiero

A la familia CELE, mis amigos del café conversación, mis compañeros del seminario de apoyo a la titulación y mis amigas de la Preparatoria #1, quienes con su ejemplo me han impulsado a seguir adelante, a perseguir las metas y a disfrutar de la vida, gracias por tanto cariño y por sumar felicidad. Un agradecimiento especial a mis queridas **Edith Orta, Gabriela Cisneros, Araceli León y a Ricardo Patiño**, quienes me escucharon pacientemente y me dieron palabras de aliento cuando más lo necesité. Les tengo un gran cariño y valoro mucho su amistad.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	6
1. LA FORMACIÓN DOCENTE	14
1.1 EL CAMPO DE LA FORMACIÓN.....	15
1.2 FORMACIÓN DOCENTE	27
2. BREVE PANORAMA SOCIOECONÓMICO DE FRANCIA	35
2.1 TIPO DE GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	35
2.2 ECONOMÍA Y POBLACIÓN.....	37
3. LA EDUCACIÓN EN FRANCIA	43
3.1 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	53
3.2 SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.....	57
4. DE LAS ESCUELAS NORMALES A LOS IUFM	80
4.1 DOS SIGLOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES FRANCESAS	80
4.2 LA UNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS IUFM	101
5. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES	106
5.1 LAS ESCUELAS SUPERIORES DEL PROFESORADO Y DE LA EDUCACIÓN	107
5.2 EL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN FRANCIA	111
5.3 ESTRUCTURA CURRICULAR GENERAL DE LA FORMACIÓN INICIAL.....	115
5.4 LOS FORMADORES DE PROFESORES DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA	122
6. A MANERA DE CIERRE	126
GLOSARIO DE SIGLAS	145
ANEXOS	147
BIBLIOGRAFÍA Y MESOGRAFÍA.....	157

Índice de tablas, gráficas, cuadros y esquemas

<i>Cuadro 1. Problemática de la formación de acuerdo con Honoré</i>	<i>16</i>
<i>Mapa 1. División administrativa de Francia metropolitana.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 1. Primeros diez países de acuerdo al PIB nominal en dólares estadounidenses por década, desde 1980 hasta 2016.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 2. Valor agregado por rama en porcentaje - cuentas de producción y explotación</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 3. PIB en Poder de Paridad de Compra per cápita en puntos porcentuales.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 4. Índice de Gini por países</i>	<i>150</i>
<i>Gráfica 1. Población por grupo de edad al 1° de enero de 2018.....</i>	<i>151</i>
<i>Gráfica 2. Población económicamente activa al 1° de enero de 2018 (15 a 64 años).....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 5. Tasa de desempleo en Francia metropolitana al primer trimestre de 2018.....</i>	<i>152</i>
<i>Cuadro 2. Lenguas de Francia</i>	<i>152</i>
<i>Cuadro 3. Las religiones en Francia</i>	<i>153</i>
<i>Esquema 1. Organigrama del sistema educativo francés</i>	<i>56</i>
<i>Cuadro 4. Recapitulación de los dominios de competencias de las colectividades territoriales en la prestación de los servicios educativos</i>	<i>56</i>
<i>Esquema 2. Estructura del sistema educativo francés (y sus correspondencias con el sistema educativo de México)</i>	<i>57</i>
<i>Cuadro 5. Refundación de la escuela de la República francesa</i>	<i>59</i>
<i>Cuadro 6. Asignaturas de la educación elemental.....</i>	<i>65</i>
<i>Cuadro 7. Asignaturas de la educación secundaria básica (secundaria en México).....</i>	<i>67</i>
<i>Cuadro 8. Asignaturas de segundo (primer año de bachillerato en México/distribución horaria semanal).....</i>	<i>69</i>
<i>Gráfica 3. Alumnos en 2017-2018 (escuelas, colegios y liceos)</i>	<i>153</i>
<i>Gráfica 4. Rendimiento en PIRLS 2016.....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfica 5. Distribución de la matrícula de educación superior por tipo de institución (ciclo 2016-2017).....</i>	<i>154</i>
<i>Esquema 3. Estudios superiores</i>	<i>155</i>
<i>Cuadro 9. Gobierno de las ESPE: resúmen de funciones</i>	<i>109</i>
<i>Esquema 4. Organigrama de la ESPE Academia de Versailles.....</i>	<i>110</i>
<i>Esquema 5. La formación en las ESPE.....</i>	<i>114</i>
<i>Esquema 6. Ejemplo-tipo de organización de la nueva formación en las ESPE.....</i>	<i>116</i>
<i>Tabla 6. Ejemplo de contenidos del tronco común FID.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 7. Ejemplo de contenidos disciplinares FID.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 8. Matrícula en las ESPE por tipo de mención, ciclo escolar 2017-2018 (Francia metropolitana + DOM).....</i>	<i>125</i>
<i>Gráfica 5. Distribución de la matrícula en ESPE: formación inicial</i>	<i>156</i>

Introducción

Las escuelas deben preparar mejor a los jóvenes para las demandas económicas y sociales de un mundo cambiante, los desafíos de la economía verde, las sociedades del conocimiento y la tecnología digital.

Audrey Azoulay (2018)

Estas palabras forman parte del discurso que la actual directora general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó en ocasión de la conferencia “La educación frente al desafío de la calidad para todos”, organizada por la Asamblea Francesa de Desarrollo, celebrada en París el 19 de enero del año en curso (2018). Con ellas nos deja ver la importancia que se le otorga a la educación y a sus instituciones como elementos clave para el desarrollo de las sociedades.

Tal es así que desde hace siete décadas el acceso a la educación se estableció como un derecho humano universal y ante esto los gobiernos de distintos países emprendieron esfuerzos desde la década de los años 1950 y 1960 para cumplir con tal garantía (Edwards, 1991). Sin embargo, aún en la actualidad no se ha logrado alcanzar una cobertura total de escolarización básica de la población mundial, tal como fue señalado recientemente por la UNESCO en su informe de seguimiento de educación en el mundo, en donde se indicó que 264 millones de niños y jóvenes no asisten a la escuela (UNESCO, 2017).

Además del tema de la cobertura educativa, desde la década de los ochenta se ha generado un cuestionamiento acerca de la capacidad que tienen los sistemas educativos para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han establecido en los programas escolares (Edwards, 1991), es decir, ya no basta con el sólo hecho de garantizar el acceso a la educación para todos, también se reclama que ésta sea de calidad: “El acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela. Un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela” (UNESCO, 2014: 5).

Ante este panorama, la evaluación se ha instalado en los discursos y en las prácticas como el instrumento primordial para identificar el nivel de logro en la calidad de la educación. Sólo por mencionar un ejemplo, podemos hablar del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), estudio lanzado en 1997 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que evalúa el nivel de conocimientos y

habilidades que poseen los jóvenes de 15 años en áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje (OCDE, 2006).

Los últimos resultados de las pruebas PISA (2015), señalan que en el área de ciencias: “cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE rinde por debajo del nivel 2, considerado el umbral básico de competencias científicas. Todos los estudiantes deberían alcanzar el nivel 2 de competencias al concluir la educación obligatoria.” Y para el área de lenguaje, “cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no obtiene, de media, las competencias lectoras básicas” (OCDE, 2016: 4).

Aunado a esto, también se han reportado altos índices de ausentismo, repetición de grado y deserción escolar. Según los datos más recientes con los que se cuenta, el Banco Mundial muestra una tasa de repetición de 6.84 puntos porcentuales con respecto del total de alumnos inscritos, esto a nivel mundial. También se señala que sólo un 65% de la población total mundial se inscribió en el nivel secundario y sólo el 35.6% se inscribió en el nivel terciario (Banco Mundial, 2017: datos del 2015).

Estos resultados han llevado a cuestionar tanto la eficacia de los sistemas educativos, como el desempeño de los distintos actores involucrados en la labor educativa, principalmente de aquellos que se encuentran trabajando directamente con los aprendices, es decir, los profesores. Sin embargo, el tema de la calidad educativa debe verse como un asunto multifactorial en el que tienen incidencia aspectos de orden económico, social, político, entre otros, y en el que intervienen distintos actores de la comunidad escolar pero también de la sociedad en general: científicos, políticos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, empresas, etc.

Las calificaciones por sí solas son indicadores insuficientemente fiables de la eficacia de los docentes...la puntuación en las pruebas está influenciada por numerosos factores, entre ellos el currículo abarcado, las capacidades de los alumnos, la participación de los padres y la mentalidad y los recursos de la escuela (UNESCO, 2017).

Aunado a lo anterior, el papel que los docentes pueden tomar en la mejora de la calidad de la enseñanza depende también de múltiples factores ligados directamente a su profesión y al ejercicio de la misma, tales como la formación inicial y continua, la valoración social de la enseñanza, la remuneración, las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional,

la incorporación de temas emergentes (desarrollo sostenible, equidad, uso de las tecnologías digitales), la asignación de nuevas tareas y roles y la rendición de cuentas.

Pero quizás uno de los aspectos en los que más se han centrado tanto los gobiernos de las naciones como las organizaciones internacionales es en la formación del profesorado, por mencionar un ejemplo, Sánchez señala que “a mediados de la década de los 60, la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de la Recomendación Internacional sobre la situación del personal docente, planteaban la necesidad de reconocer que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y competencia profesional de los educadores” (2004: 38).

Sin embargo, el tema acerca de los docentes, su función y formación, va incluso más atrás, éste tomó un lugar preponderante desde finales del siglo XVIII, cuando se convirtió en asunto de Estado en distintos países, casi a la par del establecimiento de los sistemas educativos formales (Escolano, 1982). Tal es el caso de Francia, en donde se fundó una de las primeras escuelas normales bajo la propuesta de Joseph Lakanal en 1794.

La Escuela Normal de Francia sería la institución que se erigiría como modelo y norma para ser replicada en distintas partes de la nación, diseñada y establecida con la finalidad de brindar formación altamente especializada a los profesores que enseñarían en la Universidad y sus escuelas adscritas, los colegios y liceos. Más adelante, se crearon las Escuelas Normales de Institutores para formar a los profesores que serían los encargados de brindar educación elemental popular.

Desde entonces, las instituciones formadoras de profesores han hecho parte del devenir histórico de la educación francesa y del propio desarrollo de aquel país. En algún momento también sirvieron de inspiración para la creación de instituciones similares en otras naciones, tal es el caso de España y México (Escolano, 1982; Ducoing, 2004). “Quizás sería más exacto decir [...] que todo el mundo occidental estuvo sometido a la influencia alemana o a la francesa desde 1870 hasta 1918 [...] Se ha comprobado también que toda la enseñanza normal en América estuvo influenciada durante algún tiempo por el pensamiento pedagógico europeo, es decir, de Alemania y Francia” (Romero C., 1975: 103)

En la actualidad sólo existen cuatro Escuelas Normales Superiores en Francia, y aunque es verdad que en sus inicios estas escuelas surgieron con el fin de dotar de profesorado a las universidades y a sus escuelas adjuntas, su misión principal se transformó rápidamente

para dar paso a un tipo de institución con las mayores exigencias académicas dedicada a la formación de altos funcionarios y científicos que ocuparán los cargos más elevados de la administración pública y las plazas de investigación en los centros e institutos de investigación más importantes del país. Es decir, en la actualidad poco o nada tienen que ver estas escuelas normales superiores con la formación del profesorado, a pesar de que desde el contexto latinoamericano el término del normalismo siempre hace referencia o está ligado a la formación docente.

Por su parte, las Escuelas Normales de Institutores, y otros cursos de formación de profesores de enseñanza secundaria, continuaron con una lenta evolución para adaptarse a las nuevas demandas del contexto económico, político y social, hasta que finalmente fueron sustituidas a finales del siglo XX por los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), institución mediante la cual se pretendía unificar la formación de todos los profesores de enseñanza obligatoria.

En el año 2013 los IUFM se transformaron en las actuales Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE). Hoy en día las ESPE presentan una forma organizativa (curricular, académica y administrativa) muy distinta a aquella de las Escuelas Normales de antaño, principalmente porque ahora están constituidas como unidades internas de las universidades y, aunque la función primordial sigue siendo la formación de profesores para brindar educación obligatoria a los niños y jóvenes de la nación, otras formaciones relacionadas con la educación también se han ido sumando a su labor.

Es pues de gran interés, ya que hemos hablado de la enorme importancia que tiene la labor docente en el desarrollo de una educación de calidad, conocer el estado actual de las instituciones formadoras de profesores de aquel país que fue pionero en este tema, señalar cuáles son las nuevas aportaciones que han hecho a partir de sus transformaciones y cuáles de ellas podrían servirnos de base o pre texto para abrir las discusiones, análisis y reflexiones que motiven la generación de propuestas para la transformación de la formación docente en otros países, particularmente desde el contexto latinoamericano y más puntualmente para el caso mexicano.

Justificación, antecedentes y delimitación del tema

Ya hemos dicho que Francia fue uno de los países pioneros en la creación de instituciones destinadas particularmente a la formación de profesores, que éstas se

constituyeron como punto de referencia para los sistemas de formación docente de otros países, luego continuaron con una lenta evolución a lo largo del siglo XX y actualmente se muestran como escuelas profesionales integradas a las universidades. Es decir, la formación docente en Francia ha experimentado verdaderos cambios programáticos y estructurales para hacer frente a las propias transformaciones del contexto nacional e internacional, principalmente desde finales del siglo XX.

En este sentido, el caso de Francia en cuanto a la formación de profesores resulta de gran interés como caso particular de estudio, puesto que sus propuestas y procesos de cambio en lo institucional, administrativo, organizacional y curricular podrían servir nuevamente como referente para el impulso de cambios y mejoras en la formación docente de otros países, pues como bien señala Noriega, “a partir del conocimiento de otras realidades se enriquecen las miradas de la propia realidad” (1993: 45); apelando aquí particularmente al caso de México, que es el contexto desde el cual se desarrolla el presente trabajo.

Lamentablemente en nuestro país existe escasa información al respecto del tema y aquella a la que se puede acceder gracias al uso de la Web es limitada o se puede percibir compleja por el sólo hecho del idioma y la terminología usados, es decir, no existe información descriptiva básica y comprensible desde el contexto mexicano que permita tener un acercamiento al tema para hacer análisis, reflexiones, comparaciones y/o estudios de mayor profundidad. Justamente esa es la intención del presente trabajo, es decir, dar cuenta de los principales rasgos de la formación inicial de profesores en Francia, particularmente de los maestros de educación obligatoria formados en las ESPE.

Se trata de un trabajo de gabinete, nutrido por fuentes documentales tanto primarias (normatividades, planes de estudio, información de sitios web oficiales, libros, artículos), como secundarias (informes, diccionarios). Los alcances de éste se circunscriben al conocimiento de cuatro aspectos básicos que forman parte de la estructura general que guía las acciones de formación inicial de profesores de educación obligatoria en las ESPE, estos son: el modelo de formación, las disposiciones administrativas y organizacionales de las ESPE, la estructura curricular general y los formadores de profesores.

La obligatoriedad de la instrucción escolar en Francia está dirigida a todos los niños y adolescentes de entre 6 y 16 años¹. Durante este rango de edad un alumno regular debería cursar un total de 10 años de enseñanza obligatoria, que corresponde a la instrucción escolar que va del primer curso de la escuela elemental (primero de primaria en México) al primer año de liceo (primer año de bachillerato en México). Teniendo en cuenta esto, nuestro objeto de estudio es la formación inicial de profesores de enseñanza primaria, secundaria básica y secundaria superior o bachillerato; siempre con la consideración de que la atención se centra en el estudio de la estructura general que guía las acciones de formación y en ningún momento se pretende llegar a especificidades que requieren de una atención particular ya sea por nivel educativo, especialidad de enseñanza o incluso por sede de formación.

Los antecedentes del presente trabajo los podemos encontrar en el marco de las actividades que formaron parte del servicio social realizado en el *Programa de apoyo a la investigación* del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, en donde quedó registrada la investigación titulada *La educación secundaria: problemática y retos al inicio del siglo. Estudio comparado*² bajo la coordinación de la Dra. Patricia Ducoing Watty y cuyo objetivo principal fue llevar a cabo un análisis acerca del “surgimiento y desarrollo de la educación secundaria en algunos países americanos y europeos, en el marco del actual contexto socioeconómico mundial y de las políticas educativas internacionales y regionales”

Al tener la oportunidad de participar con el caso de Francia realizando tareas de búsqueda, sistematización y síntesis de información documental sobre la educación secundaria de dicho país, fueron surgiendo algunas dudas sobre los profesores franceses y las instituciones dedicadas a su formación, ya que constantemente se hacía referencia al proceso de cambio iniciado a finales de los años 1990 y principios del siglo XXI y a los que estaban por venir con la transformación de los institutos que hasta ese momento estaban encargados de la formación docente, los IUFM, también algunos términos como universitarización y masterización eran frecuentemente apelados, asimismo, se hablaba de

¹ Es importante señalar que, si bien en marzo del 2018 el actual presidente francés Emmanuel Macron anunció que la educación preescolar será obligatoria a partir del ingreso escolar 2019, el trabajo aquí realizado toma en cuenta la legislación vigente al momento de su realización, en este sentido se retoma lo indicado en el código de educación francés con fecha de consolidación del 1 de enero de 2018

² Proyecto PAPIT IN401712

profesores agregados y certificados, sobre normales que no forman maestros, entre otras cosas.

Estas dudas llevaron a realizar una indagación sobre el tema de la formación docente en Francia lo que nos confrontó justamente con la falta de información actualizada, completa, en español y accesible desde el contexto mexicano. Así pues, ya teníamos ciertas observaciones preliminares que daban cuenta de la necesidad de abrir un espacio particular para el desarrollo del tema; era necesario contar con un trabajo que presentará información actualizada, clara, precisa y accesible desde el contexto mexicano sobre cómo se lleva a cabo, en términos amplios, la formación de los profesores franceses, fue así que, siguiendo con la misma línea de trabajo que en la investigación de educación secundaria, se decidió llevar a cabo el presente estudio de manera tal que pudiera acercarnos al tema en su amplitud y no sólo centrándonos en una etapa educativa.

Estructura del trabajo

Para poder tener un acercamiento al tema de la formación docente en Francia, fue necesario adentrarnos inicialmente en el conocimiento de las concepciones que se han desarrollado en torno al término formación. Esta breve reseña, presentada en el primer capítulo, fue elaborada principalmente con información obtenida del estado del conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. y la ANUIES (2005 y 2013) y nutrida por las aportaciones realizadas por los principales autores referidos en el tema, tal es el caso de Bernad Honoré, Gilles Ferry, Ernest Bloch, Jacky Beillerot, entre otros. Asimismo, se rescata la categorización de las corrientes teóricas bajo las cuales se han fundamentado las acciones de formación docente según lo propuesto por el sociólogo Lozano Andrade.

En el segundo capítulo se lleva a cabo una recopilación de datos de carácter contextual que son de importancia para comprender a su vez algunos de los atributos o características de la formación inicial docente en Francia, aspectos como la organización administrativa del país, los principales rasgos poblacionales y algunos datos sobre su economía dan muestra de algunos de retos particulares a los que hace frente la sociedad francesa y que son parte determinante del diseño y comportamiento de su sistema escolar.

En el tercer capítulo se aborda el tema de la educación en Francia, el cual nos brinda los elementos necesarios para conocer la organización general del sistema educativo francés

y algunos de sus cambios más importantes a lo largo de su conformación, así como las características principales que hoy en día posee.

En el cuarto capítulo se realiza un recorrido histórico que da cuenta de la conformación de las instituciones formadoras de profesores y su desarrollo hasta devenir Institutos Universitarios de Formación de Maestros; establecimientos bajo los cuales se pretendía unificar la formación de todos los profesores de enseñanza obligatoria, es decir, primaria, secundaria y bachillerato.

Finalmente, en el quinto y último capítulo se revisan cuatro aspectos básicos que forman parte de la estructura general que guía las acciones de formación inicial de profesores de enseñanza obligatoria de las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación de Francia: el modelo de formación, las disposiciones administrativas y organizacionales de las ESPE, la estructura curricular general y los formadores de profesores.

En el cierre del trabajo se realiza una breve síntesis sobre las implicaciones y retos que tuvo la elaboración del presente trabajo, se habla acerca de la particular importancia que ha tenido para la elaboración de este trabajo el conocer el desarrollo histórico de la formación inicial docente en Francia y finalmente se realiza un breve análisis sobre los elementos más destacables que hemos observado a partir de la elaboración del presente trabajo en cuanto a la formación inicial docente en Francia y sus implicaciones y/o posibles aportaciones para estudios posteriores.

1. La formación docente

*La formación como recorrido de vida permite situarse a cada uno social e intelectualmente
Gilles Ferry (1997)*

Hablar de la formación de los profesores es adentrarse a un mundo tan amplio como complejo, motivo por el cual cabe hacer varias distinciones y particularizaciones. Esencialmente, podemos hablar de la formación docente de acuerdo con el nivel y modalidad educativa en que se ejercerá la profesión docente, también se puede diferenciar entre formación inicial, en servicio, permanente o continua. Igualmente, se tiende a distinguir entre formación personal y profesional de los profesores; se habla de la formación como experiencia de vida o como proceso académico formal. Por otro lado, también se puede abordar a la formación docente desde las condiciones institucionales o bien desde las políticas y lineamientos nacionales, regionales o internacionales.

Catalina Inclán y Laura Mercado expresan que “La formación es un proceso complejo, sujeto a variadas influencias y no siempre fácil de controlar, dado todas las variables involucradas para que exista, por esta razón siempre aparece acompañado de algún tema en donde se instala como complemento que lo sitúa en un contexto o espacio determinado” (citado en Ducoing, 2005: 349). Tal es el caso de la formación docente que, si bien está inserta en un campo más amplio que es el de la formación, a ésta atañen específicamente los procesos formativos de los sujetos que ejercerán la función docente. No obstante este reconocimiento de la formación docente como un tema particular, es necesario tener primero un acercamiento al concepto de formación, pues su comprensión, definición o indefinición representan el punto de partida para el diseño y dirección de los programas de formación de profesores.

Es por lo que en el presente capítulo se muestra de manera inicial lo que se entiende por “el campo de la formación”, particularmente a partir de las aportaciones que realizó Bernard Honoré, quien sienta algunas bases teóricas para delimitar y dar vida a la formación como un campo particular de estudio. En seguida, se rescatan algunos aportes teóricos de la formación a partir del establecimiento de cuatro elementos o nociones básicas que se observaron recurrentes y más menos asimilables entre los distintos planteamientos que han desarrollado los autores que trabajan esta temática. Es decir, aunque no existe un consenso sobre la definición del término formación entre la comunidad científica especialista en el

tema, si se han podido observar algunos puntos de convergencia que aquí hemos rescatado a partir de la revisión y lectura de los planteamientos o desarrollos teóricos que dichos expertos han propuesto; esto gracias a las aportaciones que particularmente ha realizado Ducoing con el seguimiento de la temática y que ha derivado en la elaboración de los denominados estados del conocimiento (Ducoing, 2003: 2013).

Finalmente, se da paso al tema específico de la formación docente y las perspectivas teóricas desde las cuales se han entendido y puesto en marcha las acciones de formación de los profesores, que aquí se han denominado enfoques, esto en concordancia con la propuesta que hace Lozano Andrade (2006).

1.1 El campo de la formación

Cuando uno se adentra en el tema de la formación por primera vez, el rastrear los orígenes de una construcción conceptual del término representa, sin duda alguna, una ardua tarea que sin guía puede resultar sofocante e imprecisa debido a la gran cantidad de reflexiones que en torno a éste se han desarrollado. No obstante esto, a medida que uno va realizando mayores indagaciones, encontramos ciertos indicios que señalan que la preocupación por realizar la soberbia tarea de constituir un campo de estudio y acción de la formación (soberbia, no en un sentido negativo sino como un acto de gran magnitud) parece remontarse a la década de los años setenta³, particularmente con la consolidación de un grupo de investigadores que publicaron algunas reflexiones sobre sus experiencias como *prácticos de la formación*, en una serie de artículos cuyo título de compilación fue “*Formation*”. Estos trabajos indican el origen de una corriente de reflexión, que sirvieron de antecedente a las contribuciones que Bernard Honoré realizó para la construcción y delimitación de “un campo científico y práctico que concierne al devenir, el estudio y la práctica de la formación” (1980: 18).

³ Si bien podemos encontrar referencias que abordan el tema de la formación con especial atención en fechas de publicación anteriores al de los años 70, en ellos siempre se aborda el tema sujeto a otro concepto, concretamente a aquellos que hacen alusión a una profesión, oficio o técnica (Beillerot, 1998). Es decir, como un adiestramiento para la ejecución de determinadas tareas en un campo particular de acción. Esto da cuenta entonces de la relevancia del trabajo realizado por Bernard Honoré, pues lo coloca como uno de los pioneros en la tarea de situar a la formación como objeto principal de estudio y no ligado o dependiente de otros tópicos: “Es frecuente que se hable globalmente de la formación... asociándole otra palabra; todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido... Siempre se trata de la formación para algo” (Honoré, 1980, p. 20).

Si bien es cierto que la formación ha sido mayormente utilizada para designar “actividades practicadas desde hace mucho tiempo, en el marco amplio y más o menos extensible de la educación” (Honoré, 1980: 17), estas prácticas raramente han tenido un objetivo preciso, motivo por el cual se dificulta su comprensión y delimitación. Es por ello por lo que Honoré ha reconocido que el campo de la formación está constituido por todas aquellas actividades que han sido llamadas de “formación”, evitando caer en el error de desdeñar a las que, desde una perspectiva u otra, no sean consideradas como tal.

Esto deja ver el problema inicial que se presenta ante el reto de delimitar el campo de la formación, es decir, la falta de consenso en la conceptualización del término mismo, el cual se ha originado principalmente debido a la cantidad y diversidad de problemas que han sido asociados a ésta durante su desarrollo. Honoré apunta dos vertientes: aquellos problemas que tienen que ver con la manera en que se sitúa a la formación y por otro lado los problemas que plantea su práctica, tal y como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN DE ACUERDO CON HONORÉ	
Problemas de situación	Problemas de la práctica
La designación de la formación: la incidencia del vocablo formación y su uso.	El problema del sentido personal de la formación: mirada sobre la experiencia vivida que plantea la problemática existencial personal.
Problemática histórica: la eclosión de la formación como fenómeno social: significación que se da a las diversas prácticas.	Problemática relacional: la interexperiencia del entorno humano como centro de gravedad de la formación y el entendimiento de que la relación con el saber llega a ser más importante que el saber mismo.
Problemática diferencial: similitud y diferencia con otras prácticas de las ciencias humanas.	Problemática situacional e institucional: relaciones entre la formación y el medio de vida; la unión entre lo profesional y no profesional, entre lo institucional y lo interinstitucional. Significación política.
	Problemática del cambio: posibilidad de superación de todo lo que ya está formado.
*Cuadro elaborado a partir del texto de Honoré (1980)	

Los problemas de situación están relacionados con las condiciones contextuales e históricas en que se ha desarrollado la formación desde el uso mismo que se le ha dado al vocablo, hasta la observación de que este campo está caracterizado por el empirismo y por lo tanto se ha tendido a encerrar en él todo un conjunto de prácticas que son de distinta naturaleza como las actividades de terapia, de ayuda o de asistencia social, particularmente la psicoterapia grupal, así como las acciones de orientación (directiva o no), el trabajo social o la enseñanza (en su aspecto más didáctico).

Los problemas de la práctica están íntimamente relacionados con los anteriores y conciernen a aquellos que surgen cuando se vive una situación llamada de formación, sea ésta situada en un contexto institucional específico o en una experiencia personal; y, esto

último da origen sin duda a la dicotomía entre la denominada formación personal y la formación profesional o para el trabajo.

Asimismo, se distingue aquí la tendencia a entender a la formación como sinónimo de prácticas tales como el adiestramiento, la instrucción⁴ o con experiencias en las condiciones cotidianas de vida. Se enfrenta pues el problema de separar a la persona y a la profesión, que, según Honoré, es “la expresión de conflictos sobre la concepción de las relaciones entre el trabajo, la persona y la organización social” (1980: 22).

Este conjunto de problemas, o problemática, concernientes al fenómeno de la formación quedan enmarcados en el campo de la formación. De esta manera se puede entender que el campo de la formación está constituido por una suma de prácticas que se dicen son de formación sin que, necesariamente, se haya hecho explícito qué se entiende cuando se habla de ella o cuando se ejercen prácticas que llevan a título la formación, es decir, cuando se hace “uso del término como si su conceptualización estuviese ya construida, definida, armada y terminada” (Ducoing, 2003: 231).

No se trata pues, de imponer un significado único de la formación, que sea válido y automáticamente comprensible para todos, que sea universal y que convenga a los intereses de todo el que hace uso del término, se intenta más bien hacer resaltar la importancia de que este término ya no debe hacerse pasar como un vocablo inadvertido, sobre todo en los espacios que se tienden a nombrar formativos o que llevan a cabo tareas de formación pues justamente “el mayor problema se plantea al cubrir con la palabra formación actividades que, de hecho son de otra naturaleza [... es decir] utilizar la formación para empaquetar todos los subproductos inaceptables en otra parte (Honoré, 1980: 24)”.

Justamente, como respuesta a esta problemática y para poder abordar el estudio de la formación como fenómeno social, Honoré acuñó el término *formatividad* que designa al campo en el cual quedan enmarcados los hechos que asumen y entienden a la formación como función evolutiva del Hombre, como proceso reflexivo de transformación del sujeto a través de las acciones de diferenciación y de activación (estructuración de lo posible). "Una

⁴ Actualmente también podríamos agregar prácticas un tanto más recientes como la capacitación y el coaching, las cuales también han sido consideradas como acciones de formación; véase por ejemplo la cantidad de cursos de “formación” que se ofertan hoy en día y que tienen que ver más con un adiestramiento para efectuar un accionar de una manera determinada.

teoría de la formatividad es una teoría de la creación y de la elaboración de un proyecto” (1980:13), en donde se intenta superar la fragmentación del sujeto en su ámbito personal y laboral y se le entiende en toda su naturaleza.

De esta manera, y de acuerdo con la propuesta de Bernard Honoré, uno es el campo de la formación y otro distinto es el de la formatividad. En el primero se concentra toda actividad que sea denominada de formación y en el segundo sólo las que son formativas, en el sentido de concebir y ejercer la función formación en tanto proceso que posibilita al sujeto tomar una nueva forma que ha sido reflexionada y elegida por él mismo a partir de las diferenciaciones que hace con respecto a los otros. Es claro pues, que aquí se presenta una primera definición de formación, veamos entonces, las aportaciones que otros autores han hecho al respecto de la conceptualización de ésta.

Aproximaciones a las nociones de formación

En los diversos documentos en los que se aborda el tema de la formación, se puede observar que las bases teóricas para el abordaje de la formación como objeto de estudio, son principalmente de orden filosófico, sin embargo, existen también las reflexiones que provienen del campo de la sociología y de la psicología⁵, principalmente.

Serrano, por ejemplo, reconoce que los referentes conceptuales en torno a la formación se han desarrollado desde diferentes campos y a través de diversas corrientes teóricas tales como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la fenomenología, el constructivismo psicológico y el psicoanálisis, cada una con sus distintas variantes internas (Serrano, 2005):

- **Hermenéutica:** La hermeneútica es una corriente filosófica que señala que todo fundamento epistemológico vendrá dado por una relación mediada entre sujeto y objeto, en donde existe una relación de interdependencia dialógica que evita tanto el subjetivismo como el objetivismo. De acuerdo con uno de sus primeros exponentes,

⁵ Baste verificarlo en las valiosas aportaciones que distintos investigadores del área educativa han concentrado en el Estado del Conocimiento que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publica cada diez años: COMIE (2005). Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Tomo I). Patricia Ducoing Watty (coord.). Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Y COMIE-ANUIES (2013). Procesos de formación 2002-2011 (volumen I). Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Ollivier (coords.). Colección: Estados del Conocimiento.

Schleiermacher, se habla entonces de una "teoría de la comprensión". Otros autores que también realizaron aportes a esta corriente fueron Gadamer, Ricoeur, Dilthey, Derrida, Foucault (Hoyos, 2005).

- Fenomenología: En la corriente fenomenológica se plantea que, para comprender la realidad es necesario un distanciamiento de ella, de tal manera que se la pueda observar por sí misma. Dicho distanciamiento también comprende el desprendimiento de ideas preconcebidas (que han sido heredadas) de tal modo que se pueda observar al fenómeno en sí. “Para la fenomenología es imperativa la cancelación de teorías previas acerca de lo contemplado” (Sánchez-Migallón, 2014: s/p). Algunos de los principales exponentes fueron Brentano, Husserl, Scheler y Heidegger.
- Interaccionismo simbólico: Uno de los principales pensadores de esta corriente fue Herbert Mead, cuyo postulado principal es el de asignar primacía y prioridad al mundo social. Intenta explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, la parte (individuo) es expresada en términos del todo (sociedad). Es a partir de las interacciones sociales que se derivan los significados; la conciencia, la mente, el self, emergen del mundo social. Otros autores que se pueden ubicar en esta corriente son: Herbert Blumer, Charles Horton Cooley, W. Thomas y Erving Goffman (Carabaña J. y Lamo E., 1978).
- Constructivismo psicológico: Esta corriente se nutre de diversos enfoques cognitivos de corte psicológico como lo son la teoría psicogenética de Piaget, la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vygotski, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de la asimilación de Mayer y Köhlberg, principalmente. En términos generales, en el constructivismo psicológico se plantea que el conocimiento se constituye a partir de las complejas interacciones tanto internas como externas del individuo, es decir, la producción de conocimiento se da a partir de una serie de procesos (internalización, asimilación, acomodación...) que están determinados tanto por las condiciones individuales del sujeto como de su medio social, cultural y natural (Hoyos, 2005).
- Psicoanálisis: Los postulados de corte psicoanalítico tienen como principal fundamento los trabajos realizados por Lacan y por Freud. Desde el psicoanálisis se

puso el interés sobre el inconsciente y los procesos transferenciales que determinan las relaciones del sujeto con el saber.

No es pues menester del presente trabajo, detallar exhaustivamente las corrientes teóricas que han servido de base para una fundamentación en el campo de la formación, es por ello por lo que se han señalado aquí de manera muy somera. En cambio, gracias a las aportaciones realizadas por Ducoing (2005; 2013), se han derivado aquí cuatro elementos que, con sus particulares denominaciones y especificidades, convergen en los planteamientos teóricos que distintos investigadores han desarrollado en sus trabajos académicos sobre el tema de la formación, estos son: Las nociones de interioridad-exterioridad, La cultura como elemento constitutivo de la formación, La idea de posibilidad y El binomio práctica-teoría.

Las nociones de interioridad-exterioridad

El sentido de esta categoría se puede entender mejor si partimos del significado mismo de la palabra formación, que de acuerdo con la RAE proviene del latín *formatio* y hace alusión a la “acción y efecto de formar o formarse” (RAE, 2014); esta definición refleja un entendimiento en dos direcciones: la formación como:

- a) El resultado de la acción de dar forma (formar)
- b) El resultado de la acción de darse forma (formarse)

Pensar a la formación desde una u otra perspectiva tiene implicaciones en la práctica y por lo tanto en la manera de pensar a los participantes de la formación y en el mismo acto de conocer. De acuerdo con Patricia Ducoing (2003), si pensamos a la formación desde la idea de dar forma, se expresa entonces la existencia de un sujeto que, mediante su acción, modela o configura un objeto con base en una idea previa que sirve de modelo. Si se atiende a la formación desde esta perspectiva estamos entendiendo, como sucede analógicamente en la concepción de la educación desde la perspectiva tradicional, que hay un objeto, inerte o inanimado, y un sujeto, que conoce el modelo y los instrumentos mediante los cuales puede lograr que ese objeto tome la forma deseada que ha sido previamente definida.

Es así como se ha entendido comúnmente a la formación, “como el manejo y el control de los medios para garantizar la obtención del producto final” (Ducoing, 2003: 235), por ello cuando se alude al “sujeto” formado, generalmente se hace referencia a aquel que ha pasado por un proceso mediante el cual se le ha dado una “forma” concreta para ejecutar

determinada(s) acción(es) (Honoré, 1980); desde esta perspectiva se podría decir que estamos entendiendo a la formación desde una racionalidad instrumental, ya que aquí el conocimiento se traduce en un cúmulo de saberes de orden técnico que consiste en la correcta selección y manejo de herramientas para transmitir lo que se ha considerado socialmente valioso. Es, de acuerdo con Honoré, la formación vista desde el signo de la *exterioridad*.

Por otro lado, si la formación es entendida como el efecto de darse forma, la acción “recae en el sujeto, autor de su propia obra formativa” (Ducoing, 2003: 241) y “toda acción formativa se despliega a partir del mirar y el actuar sobre sí mismo” (Ducoing, 2005: 103). En otras palabras, formarse apunta a un proceso mediante el cual el sujeto se otorga una cierta forma a sí mismo, de acuerdo a su proyecto de vida, que es personal, pero tiene su origen y fin en lo social. Esto significa que el sujeto tiene una idea, un modelo, de lo que quiere *ser* y busca los medios para llegar a ser eso que quiere. De esta manera, la formación entendida desde la segunda acepción implica una noción de *interioridad*. Es desde el sujeto mismo, para el sujeto mismo y por el sujeto mismo que se lleva a cabo la formación.

La cultura como elemento constitutivo de la formación

Ahora bien, aunque la formación sea entendida desde la *noción de interioridad*, como un acto de autoconstitución del sujeto, éste último no parte de la nada, pues, como se mencionó anteriormente, se forma a sí mismo con base en una idea, una idea de lo que quiere llegar a ser, pero esa idea no ha sido generada de manera espontánea por el sujeto en formación, sino que es el resultado de un largo recorrido de experiencias que vive con otros en un mundo lleno de estímulos. Esto significa que un elemento importante para que el sujeto se forme a sí mismo es el entramado de relaciones que establece con su entorno natural y social.

En este sentido, desde la perspectiva hegeliana, Teresa Yurén (2000) enuncia tres procesos diferentes en la constitución del sujeto: la socialización, la enculturación y la formación o *bildung*. La socialización corresponde al acto mediante el cual los sujetos se apropian de las normas y órdenes institucionales existentes. A través de la enculturación (educación de acuerdo a Hegel) los sujetos se apropian de la cultura de su tiempo, entendida como el conjunto de saberes, lenguajes, usos, costumbres. Pero es mediante la formación, la *bildung*, que se lleva a cabo la “configuración de sí mismo como sujeto en virtud de que crea

o renueva la cultura y los órdenes sociales. Incluye los dos procesos anteriores y los supera” (Yurén, 2000: 29).

Por su parte James Good (2007), quien narra brevemente el desarrollo del término *bildung* en la tradición alemana, señala que la *bildung* es reconocida como el proceso de reconciliación de los intereses particulares con los de la sociedad, es decir, la autorrealización personal para servir a un bien mayor: como moldeamiento de los propios intereses para contribuir, al mismo tiempo, a la constitución de la cultura en que se vive:

Se nos enseña a ver el elemento de la formación como la transición orgánica desde el mundo de la interiorización hacia el mundo objetivo; esto muestra cómo uno se desarrolla humana y naturalmente al lado del otro” (Thomas Mann citado en Good, 2007: 5).

De acuerdo con lo anterior, la formación sólo es posible a través de las interacciones que el sujeto establece con su medio natural y social. Por ello, Yurén afirma que “el sujeto sólo es sujeto en tanto se halla frente a un objeto y frente a otros sujetos” (2000: 31), sólo de esta forma se puede lograr definir un proyecto de lo que se quiere ser, esto es, como lo plantea Honoré (1980), un proceso de reconocimiento de sí mismo como distinto frente al otro, una diferenciación. Es “a partir del encuentro, pero, a la vez, del des-encuentro con el otro, con los otros” (Ducoing, 2003:241) que se da el trabajo formativo.

Por su parte, desde de los planteamientos de Habermas también se puede constatar lo anterior pues este autor reconoce tres elementos estructurales de la vida: la sociedad, la cultura y la personalidad. La primera corresponde al conjunto de órdenes normativos considerados como legítimos por una sociedad; la cultura, por su parte, es el conjunto de saberes e interpretaciones del mundo que dotan al sujeto de una base para entenderse con los otros; y la personalidad, comprende las competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar (Yurén, 2000).

Éste último, la personalidad, es la que otorga al sujeto la capacidad de elección con base en lo brindado por la sociedad y la cultura, es decir, de acuerdo con las normas sociales y a los conocimientos adquiridos, el sujeto valora, sobre esa base, qué es lo que quiere ser. Identidad conquistada, según Yurén (2000), es lo que se configura en un proceso formativo pues la identidad que resulta de la sola enculturación y socialización es una identidad impuesta.

Retomando las ideas de Hegel y Habermas, se puede decir que la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez, el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, de acuerdo con Yurén, el movimiento del para sí (2000:32).

La idea de posibilidad

La idea de posibilidad es un elemento que constantemente emerge en los planteamientos teóricos de la formación, ya sea desde una perspectiva existencialista retomando a Heidegger, como estado potencial de la imaginación utópica, de acuerdo con Bloch o como experiencia de cambio, en Honoré.

Para Bernard Honoré la experiencia del cambio se fundamenta en dos elementos que caracterizan al recorrido vivido, la incompletud y la finitud, éstos llevan al sujeto a comprometerse “activamente en una búsqueda del objeto y los demás..., a una búsqueda de lo posible” (1980: 12); porque esta forma de percibir el espacio vivido abre camino a la duda, a preguntar sobre lo ya conocido, sobre lo ya vivido y por lo tanto surge también la noción de *posibilidad*, posibilidad de pensar en algo que todavía no es, pero que puede llegar a ser, abre la perspectiva a nuevos horizontes, a visualizar nuevas formas de recorrer el camino que es la vida y a preguntarse sobre su existencia en el mundo, sobre la existencia de las cosas, sobre su relación con los otros, con la cultura y las concepciones adquiridas: “Fecunda el pensamiento e incita al conocimiento” (Honoré, 1980: 12).

Por su parte Ernest Bloch, quien dedicó su obra a investigar los aspectos esenciales de la existencia humana, nos muestra, en su reflexión sobre la dimensión utópica del ser humano, una visión de la consciencia humana como anticipadora (Cacho Alfaro en Ducoing, 2003: 90). Esto es, el pensamiento humano como constructor de *posibilidades*, de algo que todavía no existe y que sin embargo otorga el sentido de existir al ser humano, por ello refiere Bloch que “el viaje de la existencia del hombre parte de lo insuficiente... y va hacia el acontecimiento... es el yo en relación con el no-yo” (Bloch, 2006: 110).

Al concebir la idea del no-yo, visualizado como estado deseado a alcanzar, se reconoce también en el yo un estado potencial, se reconoce lo que es y, a partir de ello, la *posibilidad* de ser otro distinto a ese que se es. Pero esa idea del no-yo, no queda definida de una vez y para siempre, no es estática, no puede establecerse como patrón normativo pues

“el viajero mismo modifica en el recorrido su equipo y aprestos de acuerdo con el terreno y el objeto con los que se enfrenta” (Bloch, 2006: 110).

Finalmente, a partir del planteamiento de Heidegger a cerca del *Dasein* (ser-ahí), es decir, la existencia propia de cada uno, el ser en el mundo, podemos también visualizar la *idea de posibilidad* en dos sentidos, posibilidad de existencia como imposición de significados del mundo, que genera una relación coercitiva en la existencia del ser o como construcción propia de sí mismo a partir de lo que el mundo ofrece, como existencia vivida en un complejo sistema de relaciones con los otros, en este sentido se trata justamente de una existencia entendida como posibilidad de **ser-unos-con-otros**, así el hombre tiene la posibilidad de acción, de trabajo sobre sí mismo, de tomar conciencia de su historia individual y de la historia colectiva y de tomar decisiones para actuar, para tomar las formas convenientes para existir, para *ser-ahí*, para existir en el mundo. La idea de posibilidad desde esta perspectiva puede ser entendida como advenir de la existencia de lo aún no realizado (Ducoing, 2000, 2003, 2005; Heidegger, 2008).

El binomio practica-teoría

La primera dificultad al definir el presente elemento se ha presentado al momento de denominarlo pues estos dos aspectos, aunque generalmente se han mostrado como contradictorios, también pueden ser analizados como complementarios, de tal suerte que podemos concebirlos como binomio o como antinomia.

Entenderlos como binomio, en analogía al teorema matemático, significa concebirlos como desarrollo de la potencia de una suma. Esto es, ver a la práctica y a la teoría como elementos indisolubles cuya fuerza reside justamente en su desarrollo como una misma unidad y no en su disociación. Aquí la práctica no es entendida sólo como un hacer, una acción y la teoría no corresponde a un conjunto de principios incomprensibles y alejados de la realidad del sujeto. Esto se corresponde con el tercer nivel en la escala de teorización descrita por Gilles Ferry (1997).

En el primer nivel de esta escala se encuentran las actividades de orden práctico en su acepción más sucinta, el de la producción y reproducción, es el nivel del *hacer*. El segundo nivel en la escala de teorización de acuerdo a Ferry, corresponde al de la producción de un discurso empírico, es el dominio de un *saber hacer*. Estos dos niveles se corresponden con uno de los elementos de la vida activa del hombre descrito por Hannah Arendt, éste es la

actividad del trabajo, en donde se reconoce que el fin de toda acción es la terminación de un objeto, es decir, la obtención de un producto final (Arendt en Ducoing, 2003).

El tercer nivel descrito por Ferry, el praxeológico, es el que correspondería con la perspectiva desde la cual se entiende a la práctica y a la teoría como un binomio y que en diversos autores se puede equiparar a la concepción de la *praxis* (Arendt, Fullat, Imbert, en Ducoing, 2005). De acuerdo a Ferry, la *praxis* es entendida como “la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace” (1997: 77-78). Aquí la técnica es superada pues ya no se habla de un *saber hacer* concreto, no se trata de operar bajo instrucciones precisas y bien determinadas y actuar con los medios y recursos puestos a disposición; el proceso de “*conformización*” es superado pues no se habla de una adaptación *conforme* el fin (Ducoing, 2003: 234-235).

En el nivel praxológico, “se empieza a hablar de teorización... [porque se] va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de [los] trayectos” (Ferry, 1997: 78), se hace uso de los principios teóricos no a manera de reproducción sino como un referente para analizar la propia realidad, se trata de comprender el accionar no desde el accionar mismo, sino que el sujeto toma distancia de esos trayectos y a través de las mediaciones y su reflexión, pretende alcanzar nuevas formas de trazar y recorrer ese y otros caminos. “La *praxis* no es la aplicación de la relación teoría-práctica, sino la búsqueda de lo nuevo, la superación del orden racional hostil al hombre” (Serrano citado en Ducoing, 2005: 99).

Por otro lado, pensar a la práctica y a la teoría como antinomia, significa concebirlas como elementos aislados que no se consideran más que a sí mismos como opuestos que constantemente se debaten y descalifican uno al otro, es colocar el accionar humano en el sentido de la *poiesis* (Cfr. Serrano en Ducoing, 2005: 97-99), en donde el conocimiento sólo es entendido como un *saber hacer* y el Hombre pierde su sentido de existencia en tanto ser humano y lo cobra sólo como instrumento que atiende a una finalidad de producción, es decir como *homo faber* (Arendt en Ducoing, 2003).

De esta manera, y teniendo en cuenta los cuatro elementos descritos anteriormente, podemos reconocer que la formación:

1. En oposición a conceptos como el adiestramiento, se concibe como un acto voluntario de transformación del sujeto, para el sujeto y por el sujeto mismo y no puede ser controlado con certeza ni tampoco es reversible (Ducoing, 2003, 2005).
2. Consiste en un trabajo sobre sí mismo a partir de las mediaciones con los otros y con la cultura (conocimientos, creencias, valores, normas, costumbres, hábitos). Se trata de la construcción de un proyecto personal que queda enmarcado en el proyecto social.
3. A partir de la reflexión que el sujeto hace de sí mismo, de su existencia en el mundo y de sus relaciones con los otros, descubre y amplía sus horizontes.
4. Desarrolla potencialmente la relación teoría-práctica: pensamiento y acción van siempre de la mano.

A partir de lo anterior, la formación puede ser entendida como el conjunto de horizontes posibles de autoconstrucción permanente mediante los cuales el sujeto se constituye a sí mismo a través de su interacción con los otros, con la cultura y su entorno en un marco de contextos diversos; al ser un acto autoconstitutivo, no puede ser impuesto desde fuera pues se le estaría confundiendo con otras acciones como el adiestramiento o la fabricación en donde la práctica es separada del pensamiento reflexivo, significaría “reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento u ocio” (Honoré, 1980: 10). Por ello acordamos mejor en la definición propuesta por Patricia Ducoing:

Formar-se es descubrirse a sí mismo en términos de las específicas posibilidades para otorgarle un sentido a la vida a partir de lo que se es como sujeto y de lo que se vive. Es comprometerse durante el largo recorrido de la existencia con la palabra y la acción en y a través del trabajo posible sobre sí mismo. Es cuestionarse sobre la propia existencia en vista de un proyecto que, anclado en el presente, abra las perspectivas del porvenir en cuanto a las posibilidades de la propia transformación junto con el otro. Es, en fin, tomar distancia para encontrarse y objetivarse, al mismo tiempo que, y contradictoriamente, subjetivarse (2003, pp. 243-244).

Finalmente cabe agregar aquí una precisión, ya que es común tratar los términos formación y educación como sinónimos pues ambos representan procesos de constitución del sujeto, sin embargo, de acuerdo con el planteamiento hegeliano, la formación puede ser

reconocida como un proceso superior puesto que incluye al acto educativo y lo supera, es este último el que sirve de base para que el sujeto pueda formarse. Se entiende que es a través de la educación que el sujeto se apropia de los saberes, los hábitos, las costumbres, etc. pero es a través del acto formativo que se les otorga un sentido para la propia existencia: es sobre la base de la educación que el sujeto puede formarse, que puede llegar a *ser-ahí* en términos heideggerianos y esto incluye todos los aspectos de su *espacio vivido*, incluido el profesional. “La formación como recorrido de vida permite situarse a cada uno social e intelectualmente” (Ferry, 1997: 96).

1.2 Formación docente

Cuando hablamos del ámbito profesional, o particularmente de la profesión, lo hacemos para hacer referencia al conjunto de actividades, situaciones y características particulares de un campo de acción disciplinar que ha sido histórica, social y culturalmente determinado (Bromberg, Kirsanov y Longueira, 2007; Vaillant, 2004). Al hablar de la profesión docente podemos reconocer que se trata de un campo disciplinar en el cual se entrelazan diversos elementos que algunas autoras como Aguerro (2004) y Vaillant (2004) coinciden en organizar de acuerdo con tres aspectos básicos:

- Las condiciones laborales: en donde se enmarcan las cuestiones salariales, las organizaciones sindicales, las prestaciones y condiciones de trabajo entre otros.
- La formación: desde la llamada inicial hasta la continua o en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación: abarca los factores organizacionales y administrativos que definen las acciones de los sujetos e instancias que convergen en el sistema de formación.

Esta organización ha servido de base para abordar las distintas problemáticas que surgen en torno a la misma profesión docente. Aquí nos centramos particularmente en aquellos aspectos que atañen a la formación, pero ésta a su vez ha sido organizada en distintas etapas (Vaillant 2004: 17):

- Preentrenamiento: experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes.
- Formación inicial: etapa de la preparación formal en una institución de docencia.

- Iniciación: primeros años de ejercicio profesional de los profesores noveles
- Formación en servicio: desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza.

A pesar de que este tipo de estratificación del acto formativo ha generado un amplio debate entre los investigadores del tema, pues se dice que ésta es una forma fragmentaria de ver a la formación en atención a una racionalidad instrumental, en otras palabras, se diría que se concibe a la formación como la mera habilitación que se otorga a los sujetos en un espacio y tiempo específicos para la ejecución de determinadas tareas enmarcadas en una profesión u ocupación, en donde el proceso tiene así una intención, un inicio y un final bien definidos. Desde esta postura también se tiende a ver al sujeto principalmente a partir del aspecto profesional dejando de lado la dimensión personal (Honoré, 1980) y otros elementos que se conjugan en las acciones formativas.

No obstante lo anterior, para los fines generalmente institucionales, organizacionales y de investigación, se ha debido hacer una diferenciación para delimitar las acciones dentro del ámbito de lo formal, en el cual se ha establecido a la formación inicial como aquel trayecto de introducción a los conocimientos, esquemas de acción y aptitudes asociadas a la educación y a la práctica escolar para el desempeño de los roles que, como futuro docente, ejercerá el sujeto en formación (Paquay y otros, 2005; Mercado, 2010).

En este sentido también se han generado una diversidad de enfoques bajo los cuales se organizan y llevan a cabo las acciones de formación de profesores, pues, como se ha mencionado, todo depende del entendimiento, interpretación y definición del término formación, ya que ésta puede ser desarrollada de manera ajena al sujeto (profesor en formación), o como acto voluntario de transformación para llegar a Ser-docente, que se efectúa mediante la interacción con los saberes, lo otro (objeto) y los otros (sujetos).

Enfoques en la formación docente

Aunque son numerosos los trabajos en los que se ha realizado una categorización de las tendencias teóricas en la formación docente (Ferry, 1997; Chehaybar, 2002; Serrano, 2005; Pérez Gómez, 2005; Lozano Andrade, 2006; Loya Chávez, 2008), aquí se ha querido rescatar el particular tratamiento que da al tema el sociólogo y doctor en pedagogía Lozano Andrade (2006), no porque las otras propuestas sean menos valiosas sino justo porque la variedad y riqueza de las mismas requería un abordaje particular para este tema.

Justo ésta ha sido una de las aportaciones que Lozano Andrade ha realizado al retomar las propuestas de categorización que diversos autores han hecho sobre las perspectivas teóricas bajo las cuales se han fundamentado las acciones de formación docente, tanto en México como en otros países y, mediante un trabajo de sistematización y análisis de las mismas, ha desarrollado cuatro categorías a las que ha denominado enfoques, tomando en cuenta las nociones de educación, de docente y de formación que cada uno lleva implícito. De esta forma el autor identifica cuatro enfoques: el tradicional, el racional técnico, el reflexivo y el crítico emancipatorio. Cada uno de estos enfoques también conlleva en sí una fundamentación epistemológica y sociológica y una propuesta metodológica de la formación docente (Lozano, 2006).

En el primero de ellos, el **enfoque tradicional**, la educación es entendida sólo dentro de los parámetros de la educación formal y su finalidad se limita al logro de todos los objetivos expresados en el currículo escolar establecido. Para ello, el alumno debe tener un papel receptivo, pasivo y disciplinado de manera tal que el docente pueda transmitir los conocimientos mediante el uso de su poder regulador de procesos y conductas en el aula. Así, la función docente desde este enfoque, queda limitada a la de una mediación “entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros” (Imbernón, 1997 citado en Lozano, 2006: 62), con mínima capacidad autocrítica y nulo margen de transformación.

Este enfoque relacionado con el modelo artesanal surgido en la Edad Media responde a una realidad social concreta que demandaba profesores que reprodujeran las ideologías dominantes. Por ello en la formación docente, se priorizó la transmisión académica de los conocimientos disciplinares a enseñar dejando fuera toda teorización y formación pedagógica. Ésta última era adquirida a través de la experiencia, es decir, a través del ensayo y error y por la imitación de modelos de profesores que los sujetos en formación conocen. Desde esta perspectiva se entiende que para poder ser docente lo fundamental es conocer el cúmulo de contenidos establecidos en el currículo escolar.

Por otro lado, el **enfoque racional-técnico**, enmarcado en los proyectos de modernización que tuvieron su auge en la década de los sesenta, se observa como expresión pura del positivismo ya que pretende lograr que el profesor, a través del conocimiento y aplicación del método científico, adquiera conocimientos generalizables y aplicables en situaciones diversas y desarrolle las destrezas o “competencias” necesarias para el ejercicio

de la docencia, tales como el conocimiento y uso del discurso, de los materiales, de las técnicas, de las tecnologías de la comunicación y la información, entre otras.

Así, se reconoce como buen profesor a aquel que diseña, controla y evalúa de manera sistemática el proceso de enseñanza en el aula; el que, a través de un diseño instruccional, guía el proceso educativo partiendo de objetivos observables y reporta sus resultados a través de criterios bien definidos, todo esto con el apoyo de la tecnología educativa que retoma el carácter instrumental de la didáctica. “El maestro así se convierte en un moderno ingeniero conductual” (Morán, 1997 citado en Lozano, 2006: 70) y la educación es observada como un proceso manipulable.

Se considera entonces que el proceso de enseñanza es aquel que conduce a los alumnos al logro de los objetivos específicos establecidos en una planeación didáctica, misma que ha sido elaborada con base en el currículo escolar y las teorías de la psicología conductista. Se piensa pues que el aprendizaje se logra por medio de la repetición de conductas y el reforzamiento de las mismas. Y, aunque se considera que el alumno debe ser un agente activo en su proceso educativo, éste sólo participa por el estímulo que otorga el profesor, por lo tanto, su conducta siempre es condicionada.

El enfoque racional-técnico tiene como contexto social, político y económico al sistema capitalista primero y al neoliberalismo después, en donde toda actividad debe ser considerada en términos de productividad y por lo tanto sus resultados deben ser medibles. Es pues desde este entorno que se introducen en el discurso educativo numerosos términos provenientes del ámbito de la economía como lo son calidad, gestión, flexibilidad, polivalencia, entre otros, cuyo fin último es lograr mayor desarrollo económico a través de sistemas educativos “eficaces” que provean recursos humanos bien capacitados que sirvan a la producción.

De este modo, la formación está basada en la acumulación y transmisión del conocimiento científico y la práctica profesional consiste en la aplicación de un conjunto de instrumentales didácticos que aseguren el éxito en la adquisición de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos. Particularmente, la formación profesional de los profesores se considera como el proceso escolarizado por el cual se prepara a los sujetos para el ejercicio de la docencia priorizando la adquisición de los conocimientos pertenecientes a la psicología educativa y a la pedagogía tecnocrática que han sido definidos por los

“expertos”. De acuerdo a lo señalado por Imbernón, desde esta perspectiva “la formación del profesor se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual” (citado en Lozano, 1996:68).

Por su parte en el **enfoque reflexivo**, aunque la investigación también tiene un papel importante, “no [se] busca encontrar la validez o superioridad de algún tipo de conocimiento” (Piña citado en Lozano, 2006:80), sino que ésta es concebida como un proceso de transformación del sujeto, por lo cual se considera fundamental rescatar la experiencia subjetiva teniendo en cuenta el marco de referencia en que ésta se suscita, para ello los métodos y técnicas de la investigación cualitativa son los más recurrentes en este enfoque.

La propuesta del profesional reflexivo, planteada principalmente desde los trabajos de Donald Schön y Lawrence Stenhouse, es la que da sustento a este enfoque de la formación docente y desde el cual se entiende que “la docencia no es una actividad que se pueda planear rígidamente ni someter a prescripciones absolutas” (Lozano, 2006:74) ya que ésta se encuentra constituida de un complejo conjunto de pensamientos y acciones que están multideterminadas por las distintas propiedades que distinguen al proceso educativo. Se trata pues, de un enfoque que se observa opuesto a las acciones de formación docente que pretenden convertir al maestro en un técnico de la educación.

Así, bajo el fundamento de que el “conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las situaciones en las que se ve envuelto en sus centros y aulas escolares y según el resultado de las decisiones que aportan” (Lozano, 2006: 76), se piensa que la formación del profesorado debe estar basada en la observación, indagación, reflexión y el análisis continuo de la práctica educativa, no sin dejar de lado a la teoría sino estableciendo una relación regulatoria entre ambas. Todo esto a través de un proceso escolarizado que será guiado por un tutor.

Entonces el profesor ideal desde este enfoque, es aquel que, con un amplio sentido de compromiso consigo mismo, reflexiona continuamente su propia práctica, indaga en las problemáticas cotidianas de cada docente, reúne información sobre las dimensiones que caracterizan su particular entorno educativo y contrasta esa realidad observada con un marco teórico de referencia para la toma de decisiones en beneficio de su propio desarrollo

profesional, esto con el fin de alejarse de las prácticas docentes ateóricas, practicistas e individualistas que se sustentan en un nivel intuitivo y tácito del conocimiento profesional.

El profesional de la docencia será entonces aquel que, mediante la práctica educativa reflexiva, busca que sus alumnos desarrollen su propia capacidad analítica, creativa y crítica para que logren ser sujetos autónomos, libres y responsables. Además de la consideración de que un aprendizaje realmente significativo, es aquel en el cual se toman en cuenta no sólo los elementos cognitivos (el aspecto intelectual), sino también los aspectos afectivos y experienciales, observando así la totalidad de los procesos (Rogers en Lozano, 2006). Desde este punto de vista “La educación [...] difícilmente se puede operacionalizar con objetivos.” (Pedro Hernández citado en Lozano, 2006:84).

Esta última idea, es parcialmente compatible con la concepción de educación que desde el **enfoque emancipatorio** se ha trazado. Aquí se considera que la educación no debe ser limitada a los contenidos específicos que figuran en el currículo escolar formal, ya que se pierde de vista la parte del comportamiento natural del ser humano, es decir, pensar que la educación es sólo lo que los contenidos curriculares determinan es negar la naturaleza real del sujeto, es remplazar las aspiraciones, deseos, espontaneidad e ímpetu de los sujetos por la eficiencia y la productividad en sumisión a las necesidades del mercado corporativo (Mc.Laren, en Lozano, 2006: 96-97).

Esto es lo que, desde la pedagogía crítica, han denominado *currículum oculto*, es “lo que realmente ocurre en un salón de clases y en la escuela como producto de la interacción de intersubjetividades e intereses de grupo” (Lozano, 2006:97), que no siempre se muestran evidentes pero que son determinantes para la reproducción de conductas sociales que mantienen el orden hegemónicamente establecido. Es por ello por lo que, según **el enfoque emancipatorio**, la educación debe fungir como medio de transformación social: debe generar en los estudiantes una conciencia del cambio individual y colectivo en favor de una sociedad más justa, democrática y libre.

El profesor representa un factor importante en este proceso de tal suerte que, mediante la intelectualización de su trabajo, generará cambios que liberen y no reproduzcan acríticamente a la sociedad hegemónica y su cultura. Se considera por lo tanto que los profesores deben ser intelectuales transformadores, que conocen y cuestionan las teorías, los discursos y las prácticas educativas “que se les presentan como una forma de labor

‘científicamente controlada y determinada por los expertos’” (Lozano, 2006: 99); deben crear y recrear nuevas formas de hacer y entender a la enseñanza estimulando la intervención crítica de todos los participantes del proceso educativo.

Es claro entonces, que estas concepciones de educación y de docente responden a una determinada forma de interpretar la realidad social que, de acuerdo con los teóricos de la escuela de Frankfurt, se ha venido determinando desde el siglo XX con las ideas de modernidad y su paradigma positivista que introdujeron a la racionalidad técnica instrumental como nueva forma de administración y dominación social. En oposición a esto, autores como Marcuse, Horkheimer, Adorno, y particularmente desde la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, han planteado que los sujetos y los grupos deben desarrollar su capacidad crítica a fin de reconocer, “teóricamente y en términos de su propia existencia, cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariables de existencia” (Lozano, 2006:91).

Es pues, en contra de las ideas reproducionistas que someten a los sujetos a las funciones, roles e ideas establecidos, que se plantea este enfoque de la formación de docentes en el cual, en consonancia con sus postulados, no se propone una metodología, ni contenidos, ni habilidades específicas a desarrollar en los programas de formación pues de haberla se estaría incurriendo en el error que es objeto de su crítica: el planteamiento de que un determinado “modelo” sirve para desarrollar las “habilidades necesarias” para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, de acuerdo a lo anteriormente descrito, se puede interpretar que los programas de formación que se fundamentan en este enfoque (o al menos, que así lo intenten), deberían tener como características la apertura, la no enunciación de objetivos inamovibles y la especificación de que el conocimiento se construirá de forma autónoma pero no aislada sino a través de la reflexión de las prácticas y las ideologías pedagógicas y sociológicas, con la intervención de los distintos actores que participan en el acto formativo y con miras al cambio social.

Los cuatro enfoques aquí descritos, son reflejo de las “distintas perspectivas teóricas que se han gestado e implementado en diferentes momentos y lugares en torno a la formación docente”, según lo señalado por Lozano (2006:22), en algunos aspectos se pueden corresponder entre ellos, pero cada uno tiene ciertas particularidades que lo distinguen y lo

separan de los demás enfoques. La diferenciación más evidente se puede analizar a través de las propuestas metodológicas para la formación docente, solo por mencionar un ejemplo, mientras en el *enfoque tradicional* se pretende formar a los maestros de manera tal que tengan conocimiento de todos los contenidos disciplinares a enseñar aunque ejerzan su profesión empíricamente, en el *enfoque reflexivo* se propone que sea el mismo sujeto en formación el que se comprometa y construya su propio proyecto formativo mediante la observación, indagación, análisis, crítica y toma de decisiones, siempre con apoyo de un tutor.

2. Breve panorama socioeconómico de Francia

Europa, Francia sobre todo, tendrá un único nombre, inexplicable, verdadero, que es su único nombre eterno: la revolución.

Jules Michelet

Francia es un país soberano ubicado en el occidente del continente europeo; su nombre oficial es República Francesa y su capital es París. Su territorio se extiende desde el mar del Norte hasta el Mediterráneo contando con aproximadamente 675,417 km², incluyendo los territorios de ultramar⁶ (MAEDI, 2016), con lo cual se coloca como el país europeo con mayor superficie territorial (Unión Europea, 2018). Comparte fronteras terrestres con Bélgica, Luxemburgo, Alemania, Suiza, Andorra, Mónaco, Italia y España.

Francia ha llegado a ser uno de los países con mayor presencia política y económica a nivel internacional, prueba de ello es su permanencia dentro de las diez primeras potencias mundiales desde hace más de tres décadas (FMI, 2016. Tabla 1) así como su pertenencia al **G7**⁷, al espacio Schengen⁸ y a la UE.

Además, es uno de los estados fundadores de la Organización de las Naciones Unidas (MAEDI, 2016) y de la Unión Europea; en territorio francés se encuentran las sedes centrales de la UNESCO y de la OCDE, las oficinas del Fondo Monetario Internacional para la región de Europa, las oficinas de la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI), el Consejo de Europa (CE) entre otros centros de operación de organismos multilaterales que dan cuenta de su papel estratégico a nivel mundial.

2.1 Tipo de gobierno y organización administrativa

La República Francesa está definida constitucionalmente como un estado indivisible, laico, democrático y social. Está gobernada bajo un sistema semipresidencialista, en donde el poder ejecutivo se encuentra en manos de un presidente que es elegido mediante sufragio universal directo, y un primer ministro, nombrado por el presidente.

⁶ Los territorios de ultramar son aquellos que se encuentran fuera de tierra continental; islas y tierras australes y antárticas, un par de ejemplos son la Isla de la Reunión y Tierra Adelia.

⁷ Grupo conformado por siete países cuyas economías se muestran más sólidas con respecto al resto de los países y que cuentan con poder militar y político relevante. Integran este grupo Alemania, Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Japón y Reino Unido.

⁸ Zona libre de controles fronterizos internos a la cual pertenecen 26 países europeos, de los cuales 22 son Estados miembro de la UE.

En términos generales, el presidente es quien se encarga de las relaciones y asuntos que Francia tiene con otras naciones y de garantizar la integridad del territorio, es decir, la política exterior y la defensa nacional, asimismo, es el encargado de nombrar, bajo la propuesta del primer ministro, a los titulares de los distintos ministerios. El primer ministro es quien dirige el gobierno al interior del país bajo las grandes orientaciones fijadas por el presidente de la República. Conjuntamente designan a las autoridades judiciales y se encargan de determinar y conducir la política de la Nación (Direction de l'Information Légale et Administrative, s/f).

El poder legislativo se encuentra a cargo del parlamento que está constituido por dos asambleas: el Senado y la Asamblea Nacional, integrados respectivamente por 331 senadores, elegidos por los consejeros de los municipios, departamentos y regiones, y 577 diputados, elegidos mediante voto directo de los ciudadanos de pleno derecho. Los legisladores del parlamento son los responsables de votar las leyes de la República y elaborar las propuestas de ley. Todos los proyectos de ley son examinados por las dos asambleas y no son aprobadas hasta que ambas adopten un texto idéntico, sin embargo, en caso de no llegar a un acuerdo, es en la Asamblea Nacional en donde se toma la decisión final. Los únicos proyectos de ley que deben ser presentados ante el Congreso de diputados antes que al Senado son aquellos relacionados con las finanzas.

La organización del territorio francés se circunscribe a 3 niveles de colectividades territoriales: regiones, departamentos y municipios, yendo de lo amplio a lo localizado. De acuerdo a las leyes de desconcentración y descentralización de los servicios del Estado, las colectividades territoriales están dotadas de autonomía política, jurídica y financiera, misma que se hace valer a través de un consejo (órgano deliberativo que es elegido por sufragio universal), un presidente del consejo y un presupuesto propio, pero no tienen un poder legislativo autónomo pues éste sólo compete al Estado.

Cabe destacar que la organización del territorio francés se ha visto recientemente modificada por la Reforma que entró en vigor el 1º de enero de 2016 y en la cual se señala que uno de sus principales objetivos es “...clarificar el rol de cada uno de los niveles del territorio: municipio, departamento, región...permitiéndoles tener un peso más importante tanto en el plano geográfico como demográfico y económico” (Ministerio del Interior, 2015)

Así pues, dentro de las principales funciones a cargo del Estado se encuentran: la defensa nacional, el control del orden, el establecimiento de relaciones con otras naciones, la elaboración de leyes constitucionales que garanticen las libertades públicas y los derechos cívicos, la definición de impuestos y la creación de las grandes políticas que orientan al país (el poder legislativo queda absolutamente a cargo del Estado) (Roy-Thermes, 2009).

Por su parte, en las colectividades territoriales las principales competencias han quedado distribuidas de la siguiente manera (esto en términos generales y de acuerdo con la última Reforma territorial de 2016):

- A nivel de regiones (actualmente 13 metropolitanas. Ver mapa en la sección de anexos), se encargan de los asuntos de desarrollo económico, gestión del territorio y control del transporte no urbano.
- Los departamentos (hoy en día 101 en total) tienen responsabilidad principalmente en dos ámbitos: la acción social, que está relacionado con la atención a personas con discapacidades, niños en situación de vulnerabilidad, personas de la tercera edad, etc.; y el ordenamiento y planeación de puertos marítimos, aeródromos y carreteras departamentales, entre otros.
- Los municipios, que actualmente se cuentan en aproximadamente 36,000 y que, en las ciudades de Paris, Lyon y Marseille llevan el nombre de distritos (*arrondissement*), ejercen competencias principalmente en tres rubros: urbanismo, vivienda y medio ambiente.

Además de las competencias específicas de cada nivel de colectividad, también existen ciertos quehaceres compartidos como son: los asuntos de turismo, deporte, promoción de las lenguas regionales, educación popular, entre otras. Pero, en lo que al factor escolar se refiere, los municipios se hacen cargo de las escuelas de enseñanza primaria, los departamentos de los colegios y las regiones de los liceos (Assamblée Nationale, 2016).

2.2 Economía y población

La economía francesa empezó a tener un desarrollo significativo a partir de la II Guerra Mundial, pasando de una economía basada en la agricultura a una en la cual la industria tuvo preponderancia (principalmente gracias a la creación e impulso de la industria

de los trenes). Actualmente las principales inversiones que el Estado hace en infraestructura están destinadas al ramo eléctrico, de telecomunicaciones y el aeronáutico.

En Francia las actividades económicas de mayor productividad corresponden al sector terciario; de acuerdo con las últimas estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y estudios económicos (INSEE), hasta junio de 2016 el 78.8% del valor agregado total fue producido en la rama de los servicios, después se coloca la industria con un 14.1%, seguido de la rama de la construcción con 5.4% y al final las actividades de agricultura, pesca y silvicultura con sólo 1.7% de la producción total (INSEE, 2016. Tabla 2). Los principales ingresos se perciben de servicios como el turismo, el transporte, el sector bancario, la comercialización de productos farmacéuticos, la industria del lujo, entre otros.

Hoy en día, Francia se ubica entre las primeras diez economías más importantes del mundo, a nivel europeo se coloca por detrás de Alemania y Reino Unido con un PIB nominal⁹ de 2.588.939 billones de dólares americanos (FMI, 2018) y un PIB per cápita¹⁰ de 38.647USD (FMI, 2018). Y, de acuerdo con la clasificación del PIB per cápita en Poder de Paridad Adquisitivo¹¹ (PPA) en puntos porcentuales, se sitúa en el lugar número 10 con el 2.29% del PIB mundial (FMI, 2016. Tabla 3). No obstante, en Francia aún existen desigualdades significativas en la distribución de los ingresos. Según el índice Gini¹², Francia ocupa el lugar 41 de 154 con 33.1 unidades (según los últimos datos de cada país con que cuenta el Banco Mundial, 2016. Tabla 4). Hasta el 2014, el nivel de vida promedio de la población francesa era de 20,150 euros anuales, sólo un 10% de la población total tenía un ingreso superior a los 37,260 euros, mientras que 14.1% de la población total se encontraba por debajo del umbral de pobreza con un ingreso aproximado de 1,008 euros mensuales¹³ (INSEE, 2016b). En los hogares de familias o personas inmigrantes el ingreso promedio mensual es de 1,349 euros, entre esta población, la tasa de pobreza se eleva a 40%.

9 Suma de todos los bienes y servicios finales producidos por un país en un año (FMI)

10 Resultante de la división del PIB entre la cantidad de habitantes

11 Representa el PIB dividido entre el total de población estimada, pero a diferencia del PIB per cápita, el PPA elimina los efectos de la variación de precios en los tipos de cambio

12 Indica la desigualdad de ingresos que existe entre los ciudadanos de un país.

13 Estos datos están apoyados en una muestra representativa de aproximadamente 52 mil hogares de Francia metropolitana obtenida de las encuestas de Ingresos fiscales y sociales (ERFS), sólo se incluye a la población que vive en un hogar que declara impuestos, lo cual significa que no están representadas las personas que viven en una institución o sin domicilio (INSEE, 2016b).

Según las últimas estimaciones poblacionales realizadas por el INSEE, hasta el 1° de enero de 2018, Francia contaba con 67.1 millones de habitantes, de los cuales 51.6% son mujeres y 48.4% hombres. Presenta una densidad poblacional de 104.6 habitantes por km². *L'Île de France* es la región que concentra mayor cantidad de población con aproximadamente 20 millones de habitantes, es aquí en donde se encuentra la ciudad capital (INSEE, 2018).

En el primer grupo de edad que va de los 0 y 24 años representa al 29.7% de la población total, el grupo que se encuentra entre los 25 y 59 años constituye el 44.4% de la población total y el 25.9% corresponde al grupo de edad que va de los 60 años en adelante (Gráfica 1). Esto significa que la población francesa está constituida mayormente por adultos mayores de 25 años. *L'Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes* es la región que concentra mayor cantidad de personas que superan los 60 años con una proporción de 1/3, mientras que en las regiones de *l'Île-de-France* y *Nord-Pas-de-Calais-Picardie* uno de cada tres habitantes tiene menos de 25 años, pero la población más joven se encuentra en los territorios de ultramar de *Guyana* y *Mayotte*, en donde poco más de la mitad de sus habitantes tiene menos de 25 años.

De acuerdo con las estimaciones realizadas hasta el 1° de enero de 2014, la tasa de nacimiento fue de 12.4% y de mortalidad 8.4%. La esperanza de vida según las estimaciones hasta el 1° de enero de 2018 fue de 85.4 años para las mujeres y 79.2 años para los hombres. La población económicamente activa representa un 62.2% de la población total (personas que oscilan entre los 15 y 64 años, Gráfica 2) de las cuales un 8.9% se encuentran en situación de desempleo, lo cual representa una tasa de desempleo es de 3.6%, esto de acuerdo a la última encuesta de empleo realizada durante el primer trimestre de 2018. Dentro de este último grupo el 20.8% corresponde a jóvenes de entre 15 y 24 años (INSEE, 2018, Tabla 5), de los cuales el 17% no cuentan con un diploma o certificación.

Asimismo, un 14.6% de la población total estimada hasta esa fecha correspondía a extranjeros e inmigrantes (INSEE, 2015), la mayoría de ellos provenientes del continente africano, siendo Argelia, Marruecos, Túnez y Turquía los países que encabezan la lista. Y, por parte de los países europeos, Portugal es el que tiene mayor migración poblacional hacia Francia.

Ahora bien, en lo que a la situación lingüística se refiere, si bien es cierto que el artículo 2º de la constitución francesa reconoce al francés como única lengua oficial, el artículo 75-1 avala que las lenguas regionales forman parte del patrimonio nacional. De acuerdo con el Consejo de Europa¹⁴, el número estimado de lenguas regionales en Francia podría ser superior a 70 (entre formas dialectales y estándar) (Consejo de Europa, 2015) sin embargo, sólo las lenguas que actualmente cuentan con mayor cantidad de hablantes son consideradas en algunos de los textos legales, tal es el caso del alsaciano, occitano, corso, bretón, catalán, vasco, flamenco y las lenguas *d'oïl* (Cerquiglioni, 1999; Paumier, 2013. Cuadro 1).

Pasando al tema del culto religioso, la constitución francesa reconoce en su artículo primero que “Francia es una República laica [...]. Asegura la igualdad frente a la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión. Respeta todas las creencias” (Assemblée Nationale, 2015); entendiendo la laicidad como la neutralidad que el Estado debe tener con respecto al ejercicio de cualquier culto religioso, a reserva de que dichas prácticas alteren el orden público, tal como lo señala la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Assemblée Nationale, 1789).

Históricamente Francia ha sido un país predominantemente católico. Según las últimas cifras, el catolicismo es la religión con más practicantes llegando a representar al 65% de la población total. Pero este porcentaje tiende a declinar, pues cada vez hay mayor número de personas que declaran no profesar ninguna religión, en este grupo se concentra poco más del 25% de la población total. Asimismo, otras religiones van ganando presencia debido a los movimientos migratorios, el islam, por ejemplo, se ha colocado en el segundo lugar como religión con más practicantes, detrás del catolicismo, debido al arribo de personas provenientes del Magreb y otros países del continente africano. La práctica del protestantismo, el cristianismo, el budismo y el judaísmo también tienen presencia, pero en menor medida (Machelon, 2006. Cuadro 2).

Hasta aquí hemos visto que Francia es una nación que presenta ciertas características poblacionales, económicas, territoriales, políticas y administrativas que son, en buena

¹⁴ Distinto al Consejo Europeo o Consejo de la Unión Europea. El Consejo de Europa fue fundado en 1949 con el fin de velar por los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho en los países europeos miembros, sólo 28 de los 47 estados miembro forman parte de la Unión Europea.

medida, ajenas o diferentes a aquellas a las que comúnmente conocemos en América Latina y particularmente en México. Empecemos, por ejemplo, señalando el tipo de gobierno, que en Francia es altamente centralizado pues, pese a las leyes de desconcentración y descentralización del Estado, las funciones de las colectividades territoriales (correspondientes más o menos a las entidades federativas en México) se limitan a lo administrativo, ya que las funciones legislativas están completamente a cargo del Estado, a diferencia de México, en donde el sistema de división de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial es replicado para el gobierno de los estados. Esto tiene ciertas implicaciones en la prestación de los servicios que brinda el Estado incluyendo la educación. En Francia la mayoría de las competencias en materia educativa se concentran en el gobierno central y no en las colectividades territoriales (como lo veremos en el siguiente capítulo); conocer a profundidad cómo se desarrolla en la realidad la ejecución de los lineamientos nacionales en cada región o departamento en materia educativa podría resultar ser un tema de gran interés que requeriría de una atención particular, sobre todo en el caso de las colectividades de ultramar.

Hemos visto también que Francia cuenta con una amplia diversidad poblacional, pues, aunado a los rasgos propios de los que ha sido heredera en su territorio continental, se suman otros elementos que son particulares de sus territorios de ultramar (tan distantes como la isla Martinica o la Guyana, ubicados en Sudamérica, o las islas de la Reunión y Mayotte, más cercanas al continente africano), así como otras características aportadas por los flujos migratorios que van generando dinámicas sociales, políticas y económicas que requieren una atención particular. Es decir, esta diversidad en su población genera ciertos retos ante los cuales se ha tenido que hacer frente desde distintos ámbitos, y el escolar no queda exento¹⁵;

¹⁵ Sólo por mencionar un ejemplo, señalamos creación de la Ley sobre los símbolos religiosos en las escuelas creada en el año 2004 y que en el año 2013 tuvo un nuevo impulso con la creación de la carta sobre la laicidad en las escuelas; a través de dichos instrumentos reglamentarios se estipula la prohibición del uso de cualquier símbolo visible mediante el cual los estudiantes manifiesten una afiliación religiosa, esta ley es aplicable en todas las escuelas públicas gratuitas de Francia (escuelas, colegios y liceos públicos) (Código de educación, 2018). Dicha ley nació principalmente a raíz de la discusión pública generada en torno al tema de la portación del velo musulmán dentro las escuelas públicas en la década de los noventa y que además está relacionada con el tema de integración de la comunidad musulmana, que en su mayoría está compuesta por migrantes. La discusión aún no está cerrada y nuevos debates siguen surgiendo a este respecto (ej. Ver nota del periódico *Le parisien* consultado en <http://www.leparisien.fr/politique/macron-sur-le-port-du-voile-je-ne-veux-pas-de-loi-qui-l-interdise-dans-la-rue-16-04-2018-7665903.php> el día 30 de agosto de 2018)

sin embargo, esta pluralidad también ha aportado a Francia una riqueza que se ha visto plasmada en distintos ámbitos, principalmente en las artes, pero que no es ajena a otros ámbitos.

En cuanto a los indicadores de carácter económico, podemos decir que, si bien Francia se ubica entre las diez primeras potencias económicas a nivel mundial, aún se enfrenta a grandes retos como aquel de generar una distribución de la riqueza de manera más equitativa, teniendo en cuenta que el 14.1% del total de su población se encuentra por debajo del umbral de pobreza, con un ingreso mensual diecinueve veces más bajo que el del promedio. Asimismo, presenta una tasa considerable de desempleo y dentro de este grupo los principales afectados parecen ser los más jóvenes¹⁶. La condición de desempleo se agrava entre aquellas personas que no cuentan con un diploma que certifique el dominio de algún oficio o profesión, motivo por el cual las instituciones educativas tienen un papel que asumir en el tema del desempleo, pues tienen el compromiso de brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse en el mundo y eso incluye el ámbito laboral, así como generar mecanismos para evitar, en el marco de sus competencias, la deserción escolar.

¹⁶ Aunque habría que tomar en cuenta que la población que se considera económicamente activa son aquellos que se encuentran entre 15 y 64 años de edad, por lo tanto, cabría preguntar si también se está tomando en cuenta a aquellos jóvenes que aún se encuentran en calidad de estudiantes.

3. La educación en Francia

La educación no es una fórmula de escuela sino una obra de vida
Célestin Freinet

Los orígenes de la escuela¹⁷ en Francia se pueden remontar a la época del imperio romano, etapa durante la cual se fundaron escuelas en los poblados más grandes bajo la vigilancia del poder central (Chéruef, 1899). No obstante este primer avance hacia la institucionalización educativa, el proceso se vio interrumpido debido a la invasión de los bárbaros y la consecuente caída del imperio romano de occidente a finales del siglo V.

Fue hasta el siglo VIII cuando la escuela tomó importancia nuevamente. Carlomagno, entonces emperador de un territorio más extenso que el de la actual Francia, impulsó el establecimiento de algunas escuelas en las cercanías de monasterios y capillas y encomendó la dirección de estas a los clérigos de la iglesia católica bajo el capitulado *Admonitio generalis* del 23 de marzo del año 789 (Chéruef, 1899). Dichas escuelas fueron conocidas como catedralicias y episcopales.

Estas instituciones estaban principalmente destinadas a instruir a los jóvenes que se dedicarían al sacerdocio, aunque también asistían jóvenes que eran enviados por sus padres para que adquirieran un cierto conocimiento de las letras (latín): se enseñaban los salmos, el sistema de notación musical, canto, aritmética y gramática; "...la gramática era esencialmente por sí misma una disciplina preparatoria para la lectura de la Escritura Santa (*sacrapagina*).” (Verger, 1999: 26).

Éste era un verdadero sistema de instrucción pública, y ningún soberano muestra más afán que Carlomagno por el progreso de las escuelas [...] Numerosos escribas, quienes ilustraron los siglos IX y X, salieron de las escuelas fundadas por Carlomagno (Chéruef, 1899: 590).

Durante los siguientes siglos las instituciones educativas a cargo del clero continuaron extendiéndose por todo el territorio de Europa occidental, algunas continuaron enseñando conocimientos muy someros¹⁸ pero en otras, los métodos y contenidos fueron ampliados, tal

¹⁷ La escuela como una institución especialmente dedicada a la enseñanza que está sujeta al control del Estado (Chéruef, 1899).

¹⁸ Estas fueron, en adelante, llamadas pequeñas escuelas (*petites écoles*) en donde la principal enseñanza era la gramática (Chéruef, 1899)

es el caso de las llamadas escuelas mayores (*schola major*) en donde se podían cursar los estudios de teología, medicina o derecho y también se enseñaban las disciplinas del trívium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuadrivium (aritmética, música, geometría y astronomía) (Verger, 2008).

En el siglo XII las escuelas estaban a cargo de maestros particulares quienes ejercían su propia autoridad tras haber obtenido la llamada *licentia docendi*, un permiso de enseñanza que se otorgaba después de haber aprobado un examen presentado ante el obispo de la diócesis correspondiente al lugar en donde se quería establecer la escuela (Verger, 1999).

El siguiente gran impulso educativo se generó hacia el siglo XIII cuando se reconoció el establecimiento de las primeras universidades en ciudades como Paris y Montpellier, a causa del creciente número de estudiantes de las antiguas escuelas heredadas del reinado de Luis VII (*scholas*) que reclamaban espacios para un aprendizaje más nutrido sobre literatura y ciencias (Verger, 1999):

Aunque algunas aproximaciones se imponen entre el sistema universitario y otras formas contemporáneas de vida asociativa y comunitaria (hermandades, oficios, comunidades), este sistema, en el dominio de las instituciones educativas, era completamente nuevo y original, sin verdaderos precedentes históricos ni en Occidente, ni en los mundos vecinos (Bizantino, Islam) (De Verger, 1999: 117).

A principios de la segunda década del siglo XIII, se fijaron las bases que proveyeron una nueva estructura institucional propiamente universitaria que alcanzó su madurez hasta finales de los años cincuenta: se reglamentaron los estudios de las escuelas de artes liberales (en las cuales se prohibió la enseñanza de la filosofía natural de Aristóteles); se fijó la duración de los estudios en seis años, se estableció la edad mínima para acceder a la maestría, se determinaron las modalidades de examen de licenciatura y se delinearon algunos aspectos de organización pedagógica y administrativa con lo cual “[se] pone de manifiesto la presencia de una comunidad autónoma (*universitas*)” (Verger, 1999).

Es en el seno de estas nuevas instituciones que se estableció una organización cada vez más sistemática, estandarizada y uniforme de los contenidos de enseñanza, los métodos de trabajo y de los diplomas que certifican los diferentes grados de estudios: bachiller, licenciado, maestro y doctor (Verger, 2008).

Asimismo, en el transcurso del siglo XIII se establecieron formalmente los colegios (*collèges*) como entidades dependientes de las universidades que brindaban estudios

propedéuticos para el ulterior ingreso en las facultades de teología y artes. En estas instituciones, se enseñaba principalmente el latín, posteriormente, hacia el siglo XV, cuando la universidad pasó a estar bajo la vigilancia de la monarquía, también se incluyeron algunos contenidos de la enseñanza universitaria, tal es el caso de las artes liberales¹⁹ (De Viguerie, 1981; Chéruef, 1899).

A mediados del siglo XVI el colegio adopta una de sus características más importantes, la inclusión del “*Modus parisiensis*”, modelo educativo introducido por los jesuitas y retomado por los protestantes, que fijó la separación de alumnos en grupos y niveles con estrictos horarios y rigor en la disciplina (De Viguerie, 1981; O’Malley, 1995). Hacia el siglo XVII los jesuitas continuaron estableciendo sus colegios de forma cada vez más independiente a la universidad y pronto obtuvieron un gran prestigio (Léon, 1977).

Sin embargo, estas escuelas solo se encontraban al alcance de las familias que pertenecían a la aristocracia y muchos niños continuaban sin tener acceso a ningún tipo de instrucción escolar, ya que para las familias pobres el enviar a sus hijos a la escuela no sólo representaba un gasto, sino que también era una pérdida para los ingresos familiares, pues en la mayoría de los casos los niños desempeñaban algún oficio, realizaban trabajos manuales sencillos o ayudaban en las tareas del hogar (Gal, 1969).

Es a razón de lo anterior, aunado a la intención de ganar terreno frente al protestantismo, que el rey Luis XIV, mediante la ordenanza del 13 de diciembre de 1698, estableció como obligatorio el que los padres de familia enviaran a sus hijos a las pequeñas escuelas parroquiales para que recibieran la instrucción de base (leer, escribir y contar). Esta obligación se aplicaba para niños de máximo 14 años y la educación para ellos debía ser gratuita, aunque en la realidad esta medida no logró cumplirse como se esperaba (Verger, 1999).

Hacia el siglo XVIII la educación jesuita se había constituido como la influencia más importante de la educación francesa (Gal, 1969; Prost, 1968). En todos sus colegios los contenidos de enseñanza estaban organizados primero por ciclos y luego por clases y años:

¹⁹ Hay que tener claro que estos colegios no son equiparables o antecedentes de los actuales colegios franceses. La denominación colegio desde su origen y hasta 1959 (fecha en que tomaron el nombre de liceos) hace referencia a aquellas escuelas en que eran brindados estudios largos que preparaban a los jóvenes para su ingreso a la universidad y que en algunos casos también otorgaban el que en Francia era considerado el primer grado universitario, es decir, el de bachiller (Chapoulie, 1987).

El ciclo uno correspondía a la educación secundaria en la cual existían cinco clases: en las primeras tres clases se enseñaba gramática, en la cuarta humanidades y en la quinta retórica. El segundo ciclo coincidía con la educación superior y en él se enseñaba, por tres años, filosofía y, por cuatro, teología. La lengua materna era excluida, se debía practicar el latín en todos los cursos, el griego y el hebreo también eran enseñados, pero en menor medida (Gal, 1969: 65).

Algunos colegios (tanto de la Compañía de Jesús como de otras órdenes religiosas), que eran reconocidos por las universidades, brindaban a sus estudiantes la posibilidad de obtener el grado de bachiller tras concluir el segundo ciclo de enseñanza (Gal, 1969), pero esta facultad terminó con la creciente toma de poder sobre la instrucción escolar por parte de la corona, quien, a través del parlamento real, ejercía una fuerte vigilancia de las instituciones educativas y reservó para la Universidad el derecho de otorgar grados (Chéruel, 1899).

Bajo el reinado de Luis XV, en 1763, los jesuitas fueron expulsados de territorio francés y las ideas de una enseñanza nacional comenzaron a tomar relevancia. Tal fue así que en 1782 el ministro M. Turgot planteó el proyecto de constituir un consejo de instrucción nacional bajo el cual se organizaría la administración de todas las instituciones educativas existentes hasta ese momento (universidades, colegios y pequeñas escuelas), así como la asignación de maestros en cada una de éstas. Además, dicha propuesta expresaba que la instrucción religiosa no debía influir en ningún sentido. (Chéruel, 1899). Pero estas ideas no se vieron realmente implementadas sino hasta después de la revolución cuando “detrás de varios intentos infructuosos, el gobierno organizó un vasto sistema de enseñanza recibiendo el impulso y la dirección del gobierno central” (Chéruel, 1899: 593). Talleyrand, Condorcet, Le Pelletier y Robespierre, fueron quienes establecieron las bases para dicha organización.

En 1791, la Asamblea decretó que se instituyera una escuela central en cada cabecera municipal en sustitución de los antiguos colegios (Buisson, 1911), en donde la enseñanza de base sería gratuita para todos, sin embargo, estas escuelas no tuvieron verdaderamente un libre acceso y con ello la educación continuó al alcance de unos cuantos. Los contenidos iban desde las matemáticas, ciencias, artes, gramática, pasando por historia, economía política e incluso se propuso la enseñanza de lenguas vivas y oficios, por mencionar algunos (Chéruel, 1899).

Más tarde, en 1795 se estableció formalmente la Escuela Politécnica (antes Escuela central de trabajos públicos), para llevar a cabo la formación de ingenieros que apoyaran en

la reconstrucción de la nación tras los estragos que había dejado la lucha revolucionaria. En el mismo año, se crearon las escuelas especiales de artes y oficios desligando a estas dos ramas de las escuelas centrales; éstas últimas fueron divididas en tres secciones (Chéruel, 1899: 594):

- Primera sección: dibujo, historia natural, lenguas antiguas y lenguas vivas. La edad mínima de ingreso era de 12 años.
- Segunda sección: matemáticas y física y química experimentales. El acceso estaba restringido a jóvenes de mínimo 14 años de edad.
- Tercera sección: gramática, letras, historia y legislación. Para jóvenes de máximo 16 años.

En 1802, por decreto de la ley 11 *Floréal* año X, las escuelas centrales tomaron el nombre de **liceos** y las comunidades nuevamente obtuvieron el derecho de abrir **escuelas secundarias** para la enseñanza de latín, francés y los principios básicos de geometría, historia y matemáticas (Buisson, 1911). Por lo tanto, la enseñanza secundaria sería brindada en dos tipos de centros:

“...por una parte, los liceos administrados por el Estado, y por otra, los colegios o *collèges*, administrados por los municipios. Los liceos estaban reservados a los hijos de los notables y su función era preparar a sus alumnos para ocupar los cargos superiores de la administración... [En los colegios] se formaba a los ciudadanos que iban a ocupar los niveles más bajos de la burocracia. El resto de los ciudadanos pasaba por la instrucción primaria.” (Gavari, 2005: 418)

Entre los años 1806 y 1811, gracias a la fundación de la Universidad Imperial y la creación de las denominadas academias (delimitaciones territoriales para la administración de los servicios educativos), Napoleón Bonaparte organizó un verdadero sistema de enseñanza pública en Francia el cual le permitiría mantener el control de la educación bajo el poder central. Así, se ordenó la creación de una facultad de ciencias y una de letras en cada academia para ofrecer educación superior: las facultades de medicina, derecho y teología, establecidas en los principales centros de instrucción pública, complementarían los estudios superiores; se estableció al *baccalauréat* (certificado de bachillerato) como el primer grado universitario, es decir, antes del grado de licenciado (Chéruel, 1899); se estableció la Escuela Normal para formar a los maestros que brindarían la enseñanza de las letras y las ciencias en la Universidad y las escuelas a ella adscritas (Dupuy, 1994); y se estipuló que la apertura de

toda escuela a manos de particulares se realizaría bajo autorización de la Universidad imperial; “Se trataba de un sistema educativo construido de arriba a abajo y jerarquizado en tres niveles: superior, secundaria y primaria” (Gavari, 2005: 417) ²⁰. Sin embargo, esta última, la instrucción primaria, quedó nuevamente a cargo de las congregaciones religiosas y no tuvo un verdadero desarrollo sino hasta la época de la restauración cuando se publicó la ley sobre la instrucción primaria impulsada por François Guizot en 1833.

La ley de 1833 ordenó, entre otras cosas, la creación de una escuela primaria de niños en toda comunidad de más de 500 habitantes y una **escuela primaria superior**²¹ en cada comunidad con más de 6000 habitantes; estas últimas estaban destinadas a complementar los estudios de enseñanza primaria con contenidos de geometría, dibujo, física, ciencias naturales e iniciación a la historia y a la geografía (Léon, 1977).

Asimismo, con la ley Guizot las **salas de asilo** fueron integradas en el sistema general de instrucción primaria, mismas que posteriormente dieron paso a las escuelas maternas y cuya función principal era “introducir los hábitos de orden, disciplina y trabajo constante que conforman el inicio de la moralidad; y al mismo tiempo recibirían ahí las primeras instrucciones” (Direction de l’information légale et administrative, s/f).

Durante la segunda mitad del siglo XIX el sistema de instrucción pública continuó extendiéndose y sentando bases cada vez más firmes mediante las diferentes leyes promulgadas bajo los gobiernos de la segunda República (1848-1852), el segundo imperio (1852-1870) y la tercera República (1870-1940). Algunas de las principales fueron las siguientes (Chérueil, 1899; Direction de l’information légale et administrative, s/f):

- **Ley Falloux (1850):** estipulaba la creación de una escuela para niñas en cada comunidad de más de 800 habitantes, así como la reorganización administrativa de la instrucción pública que nuevamente dio paso a una participación más activa por

²⁰ Durante la época conocida como la Restauración, entre los años 1814 y 1848, los liceos tomaron el nombre de colegios reales y los colegios a cargo de los municipios fueron conocidos como colegios comunales. (Buisson, 1911).

²¹ Estas escuelas, junto con los dos primeros años de escolarización que se cursaban en los denominados colegios de enseñanza general (CEG) y los colegios de enseñanza secundaria (CES), pueden ser consideradas como las instituciones antecesoras de los actuales colegios (secundaria básica en Francia y educación secundaria en México), puesto que la denominación *colegio (collège)* hasta 1959 hacía referencia a aquellas instituciones que brindaban estudios preuniversitarios, que en algunos casos, permitía la obtención del grado de bachiller (Chapoulié, 1987).

parte de los clérigos y a la proliferación de escuelas privadas a su cargo, esto bajo el principio de **libertad de enseñanza**. Asimismo, se ordenó la eliminación de la **enseñanza primaria superior** y en su lugar se creó un programa facultativo que comprendía asignaturas extra y eran enseñadas según la decisión del profesor.

- **Ley Duruy (1866-67):** impulsó la creación de una escuela de niñas en cada comunidad de más de 500 habitantes, crea las cajas escolares para subvencionar a los estudiantes más pobres, introdujo en los programas la enseñanza de la historia y la geografía y reforzó el control del Estado sobre las escuelas privadas. También propuso mejoras salariales para los maestros de enseñanza primaria.
- **Leyes Jules Ferry (1881-1882):** estableció la **gratuidad absoluta de la enseñanza primaria pública** que se brindaba en las escuelas elementales municipales y las salas de asilo, así como de la formación en las escuelas normales de institutores (maestros de enseñanza primaria); abrogó el derecho de los clérigos a poder enseñar sin certificado de capacidad; estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños de entre 6 y 13 años y la **laicidad** en la enseñanza pública, con lo cual se otorgó un día libre a la semana para que los niños pudieran ser enviados a clases de religión fuera de los centros escolares. Se estableció el certificado de estudios primarios y se organizó la educación inicial en las **escuelas maternales** que suplirían a las antiguas salas de asilo, en estas escuelas la enseñanza era laica y gratuita pero no obligatoria. Además, el decreto del 9 de julio de 1881 ordenó la creación de las **escuelas nacionales profesionales (ENP)**, bajo la tutela de los ministerios de Instrucción pública y de Comercio, para brindar enseñanza técnica posterior a la enseñanza primaria.
- **Ley Globet (1886):** estableció que el personal de la enseñanza pública debía ser laico y creó los **cursos complementarios (CC)** que serían impartidos en anexos de las escuelas primarias; con esta ley se marcó el retorno de la enseñanza primaria superior (Prost, 2007).
- **Ley de finanzas de 1892:** transforma doce escuelas primarias superiores en **Escuelas prácticas de comercio e industria (EPCI)**, encargadas de formar a los empleados del comercio y a obreros aptos para ser reclutados inmediatamente (Bodé, s/f).

Hacia 1906 los resultados de todas estas leyes ya eran visibles, pues tan sólo el 5% de los reclutas eran analfabetos (Gauthier, 2005).

Más adelante, durante el periodo comprendido entre la primera y segunda guerra mundiales (1914-1945), se organizó y desarrollo la enseñanza técnica, industrial y comercial con la creación de una subsecretaría de Estado de enseñanza técnica vinculada al ministerio de instrucción pública. Se creó el Certificado de aptitud profesional (CAP) (Ley Astier de 1919) que validaba 150 horas de clases obligatorias de formación en los centros de formación profesional (CFP) que más tarde, en 1944, se transformaron en centros de aprendizaje (CA). Asimismo, con la Reforma Carcopino del 15 de agosto de 1941, las EPCI fueron transformados en **colegios técnicos** (Bodé, s/f; Meylan, 1983).

También durante el periodo de entreguerras se amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años (Ley Jean Zay de 1936), se estableció la gratuidad de la enseñanza secundaria (Ley del 31 de mayo de 1933) (Gavari, 2005; MENESR, 2015a), las escuelas primarias superiores fueron convertidas en **colegios modernos** (1936) y las escuelas normales de institutores suprimidas en 1940, al tiempo que la obtención del certificado de bachillerato se convirtió en el requisito para brindar la enseñanza primaria durante el régimen de Vichy; las escuelas normales de institutores fueron reestablecidas en 1945 (Direction de l'information légale et administrative, s/f).

Pero quizá el aspecto que más caracterizó a este periodo fue la lucha por la democratización de la enseñanza que clamaba la creación de una escuela única; idea que fue finalmente plasmada después de la instauración de la cuarta República en el plan de reforma global de la enseñanza encabezado por Paul Langevin y Henry Wallon (1949). Éste, planteaba la enseñanza homogénea en un primer momento y diversificada más adelante, esto con el fin de respetar las aptitudes de cada alumno (Gavari, 2005; Prost, 2007):

El Plan Langevin-Wallon proponía el fin de las estructuras yuxtapuestas y la unificación estructural del sistema como medida básica en pro de la democratización de la enseñanza. Se preconizaba una enseñanza homogénea, a través de grados progresivos y que corresponden a los niveles de desarrollo y especialización de acuerdo con sus aptitudes. Se ofrecía una enseñanza homogénea entre los 7 y los 11 años a la que continuaba una enseñanza diversificada entre los 11 y 15 años. En tercer lugar, se creaba un ciclo para los alumnos en edades comprendidas entre los 15 y 18 años. La diversificación de la enseñanza a partir de la secundaria básica y hasta los

18 años se establecía en tres secciones: a) sección práctica, b) sección profesional y c) sección teórica (Gavari, 2005: 422-423)

Sin embargo, el plan Langevin-Wallon no se llevó a cabo y las estructuras de enseñanza no sufrieron modificaciones sino hasta 1959 con la reforma Berthoin (ya con el gobierno de la quinta República en el poder). Ésta extendió la educación obligatoria hasta los 16 años y creó los **colegios de enseñanza general (CEG)**, que sustituirían los cursos complementarios de enseñanza primaria (CC), y los **colegios de enseñanza técnica (CET)**, para reemplazar los centros de aprendizaje (CA) (Gavari, 2005; Direction de l'information légale et administrative, s/f). Asimismo, se estableció que los dos primeros años del colegio conformarían un ciclo de adaptación el cual marcaría la transición de la enseñanza primaria a la secundaria (sexto y quinto/correspondiente con el sexto grado de primaria y primero de secundaria en México). Además, tras la aplicación de la reforma Berthoin, en 1960 las ENP y los antiguos colegios técnicos se transformaron en **liceos técnicos** (Meylan, 1983).

Cuatro años más tarde (1963)²², mediante el decreto Fouchet-Capelle se crearon los colegios de enseñanza secundaria (CES) (que coexistieron con los CEG), en donde la enseñanza era brindada de acuerdo con tres vías de formación (Direction de l'information légale et administrative, s/f):

- Enseñanza general larga (clásica o moderna) que conduciría al liceo.
- Enseñanza general corta, seguida de una clase complementaria o conducente a la enseñanza profesional de dos años (CET).
- Ciclo de transición (sexto y quinto) seguido de un ciclo terminal práctico.

Luego, en 1965 se aprobó la reforma de la enseñanza secundaria superior, con lo cual se crearon ocho secciones de bachillerato para brindar enseñanza especializada: A – Filosofía y letras, B – Ciencias económico y sociales, C – Matemáticas y física, D – Matemáticas y ciencias naturales, E – Ciencias y técnica, F – Industriales, G – Económicas, H – Informática (Gavari, 2005). Y, en la enseñanza superior, se creó la Sección de técnicos superiores (STS) que ofrecía una formación técnica de dos años después de la obtención del certificado de bachillerato (*baccalauréat*) (Gavari, 2005).

²² A partir de entonces la denominación liceo hace referencia a los establecimientos que brindan enseñanza secundaria del segundo ciclo (correspondiente a la educación media superior en México).

Con todos estos cambios y debido al contexto general del país, que demandaba técnicos calificados para el desarrollo de la industria, el acceso a la enseñanza secundaria fue cada vez mayor y con esto también se generó una explosión de estudiantes en el sistema universitario por lo que, en 1966, se propuso la reorganización de los estudios superiores con la principal finalidad de flexibilizar el sistema de tal forma que todos los estudiantes pudieran acceder a la educación postsecundaria y obtuvieran una cualificación tras concluir un ciclo de formación, fue así como se creó una oferta diversificada de estudios superiores de corta duración (Gavari, 2005).

Sin embargo, estos cambios no fueron bien vistos por los estudiantes quienes criticaban un exceso de formación técnica para las clases sociales bajas y una continuación de la formación de élites que tenían acceso a estudios más completos.

Pronto, la revolución cultural de los estudiantes se transformó en una crisis social y política en toda Francia, y la iniciativa pasó a los sindicatos y partidos. En un contexto de crisis general el análisis de la democratización de la secundaria reveló que el sistema educativo no era la vía más adecuada, o al menos, no la única, para conseguir la igualdad social...A finales de los años sesenta el principio de igualdad de oportunidades y de justicia social fue eclipsado por un nuevo principio al que dar respuesta: la calidad...Se reclamaba educación secundaria de calidad y la democratización de la enseñanza superior (Gavari, 2005: 425-426).

En la década de los 70 Francia vivió una profunda crisis económica, aumentó el desempleo y el porcentaje de inflación se disparó, por ello en aras de ahorrar en gastos educativos y de no desatender las demandas de acceso a una educación igualitaria, la enseñanza secundaria que era impartida en los CEG y los CES fue unificada mediante la creación del **colegio único** por decreto de la ley Haby de 1975 (Gavari, 2005).

El colegio único permitiría asegurar la transición entre la escuela y el liceo, implementar una pedagogía de apoyo para evitar el fracaso escolar y diversificar los contenidos educativos en un solo tipo de centro educativo (Gavari, 2005). Su implementación representó la expresión conjunta de los ideales tanto de la política de izquierda, que pretendía una igualdad de oportunidades de acuerdo con el mérito académico y no conforme al origen social, y la de derecha que, bajo una lógica económica, veía en estas escuelas el medio para elevar el nivel de la nación (Prost, 2007).

Con la implementación de la ley Haby, se dio término a una etapa de sucesivos cambios estructurales en la educación y se estableció el actual diseño del sistema educativo

francés que consta de tres grandes etapas educativas que a su vez están organizadas en subetapas. El primer nivel educativo o primera etapa es la educación primaria (que consta de dos subetapas, la educación pre-elemental o maternal y la educación elemental), seguida de la educación secundaria (integrada también por dos subetapas, la educación secundaria básica y la secundaria superior/esta última correspondiente con la enseñanza media superior en México) y la enseñanza superior (que es ampliamente diversificada).

Las posteriores leyes educativas, implementadas desde finales del siglo XX y lo que va del siglo XXI, se han concentrado en dar atención a los acuerdos internacionales y regionales, en los cuales se han sentado las bases para intentar hacer frente a las demandas de una educación de calidad, en la que el conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel central. Tal es el caso de la última ley que se llevó a cabo en materia de educación, la Ley para la refundación de la escuela de la República del 2013, cuyos cambios continúan en integración (2018).

3.1 Organización administrativa del sistema educativo nacional

La organización formal del sistema de enseñanza pública en Francia, como se reseñó en líneas anteriores, comenzó a tomar forma desde el establecimiento de la Universidad Imperial creada por decreto de Napoleón 1° en 1806. Años más tarde, mediante los decretos de 1808 y 1811, la universidad fue dotada de una organización administrativa mediante la instauración de academias²³ y figuras institucionales que permitirían ejercer un mejor manejo de los servicios educativos a nivel nacional (Chéruef, 1899; Gal, 1969).

Así, se erigió la figura del *gran maestro* de la universidad quien, asistido por un consejo, dirigiría y vigilaría el funcionamiento de todos los establecimientos de la instrucción pública, otorgaría los grados académicos bajo propuesta de las facultades y nombraría a la mayoría de los funcionarios de la universidad. Para apoyar la labor de vigilancia se crearon los cargos de inspectores generales, asimismo, habría un rector en cada academia quien sería asistido por un consejo académico para atender los asuntos de disciplina (Chéruef, 1899).

Las escuelas particulares debían obtener una autorización especial por parte de la universidad para poder brindar servicios educativos y ninguna persona podía enseñar o abrir

²³ Demarcaciones geográficas escolares y universitarias

un establecimiento educativo sin contar con un grado de la universidad o con un certificado de capacidad otorgado por la misma.

Aunque con algunas transformaciones realizadas en los años posteriores, esas son las bases que confirieron una organización administrativa a la educación francesa. Actualmente el Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación, MENESR por sus siglas en francés, es la máxima instancia a cargo de la educación en Francia y el ministro titular del mismo es la máxima autoridad educativa. A través de este ministerio, el Estado tiene un control dominante sobre el sistema educativo nacional pues tiene a su cargo la regulación del funcionamiento de los establecimientos educativos, la organización de los exámenes nacionales, la expedición de diplomas nacionales, títulos y grados universitarios, la definición de los programas de enseñanza de cada nivel, el reclutamiento, gestión y formación de los cuerpos docentes e inspectores educativos, entre otras (Comisión Europea/Euridyce, 2016).

En un segundo nivel administrativo se encuentran las autoridades educativas que representan al ministerio a nivel de regiones y están personificadas por los rectores de regiones académicas y rectores de academias. En total existen diecisiete regiones académicas, cada una se encuentra cargo de un rector de región de academia quien es el encargado de garantizar la unidad y coherencia de los servicios educativos otorgados por el Estado en las academias que componen su región académica y de establecer lazos de cooperación con el gobierno regional en temas de formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, enseñanza superior e investigación, esquemas de formación en los establecimientos públicos de enseñanza secundaria, los servicios educativos digitales públicos, la utilización de los fondos europeos y las contribuciones de los contratos región-Estado (MESR, 2017a).

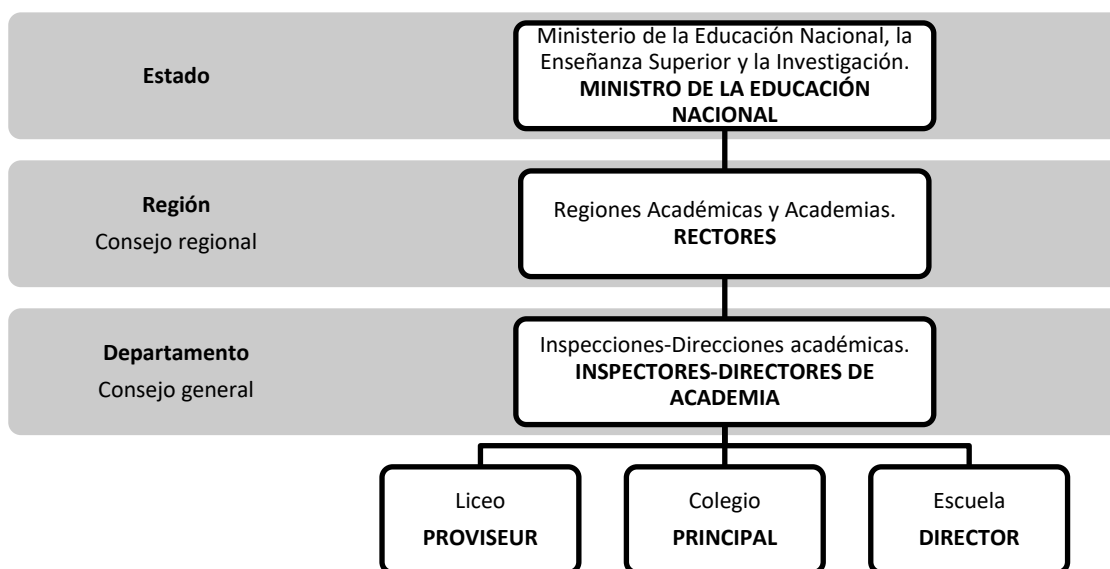
Por su parte, cada una de las treinta academias se encuentra bajo la dirección de un rector de academia que es nombrado mediante decreto presidencial en el consejo de ministros. El rector de academia es el responsable de la totalidad de los servicios educativos que se brindan en su demarcación, desde maternal hasta la universidad y también ejerce competencias que están relacionadas con la enseñanza privada bajo contrato. Sus principales tareas son la vigilancia de la aplicación de todas las disposiciones legislativas y reglamentarias establecidas por el MENESR, definir las estrategias de aplicación de la política educativa nacional, asegurar la gestión del personal y de los establecimientos,

establecer relaciones con los otros servicios del Estado que intervienen en la academia y rendir cuentas al ministro del funcionamiento del servicio público de la educación nacional en la academia que dirige.

En un tercer nivel se encuentran las Inspecciones-Direcciones académicas de los servicios de la educación nacional que están bajo la responsabilidad de los inspectores-directores de academia y fungen como adjuntos y representantes a nivel departamental de los rectores de academia. También son nombrados por decreto presidencial bajo la propuesta del ministro de la educación nacional. Cada inspector-director académico tiene entre sus principales responsabilidades dirigir los servicios departamentales de la educación, participar en la definición del conjunto de estrategias para poner en marcha la política educativa nacional relativa a la educación primaria y secundaria y posteriormente hacerse cargo de su aplicación en la demarcación a su cargo así como ejecutar, bajo la autoridad del rector de academia, el plan estratégico que organiza las acciones educativas en las escuelas, los colegios, los liceos y los establecimientos de educación especial.

Además, para llevar a cabo su labor, los inspectores-directores son asistidos por inspectores de la Educación Nacional quienes los representan en las circunscripciones del departamento a su cargo (división territorial-administrativa de los servicios educativos a nivel departamental) (MESR, 2017a). En el cuarto nivel la autoridad educativa está representada por los directores de los establecimientos escolares, *Proviseur* (liceo), *Principal* (colegio) y *Directeur* (escuela), quienes constituyen un cuerpo profesional no docente con máxima responsabilidad y competencias administrativas y representan el principal vínculo entre la educación nacional y las familias (MESR, 2017a).

Esquema 1. Organigrama del sistema educativo francés



Fuente: Esquema elaborado a partir de la información obtenida del MESR (2017a).

Por otro lado, si bien es cierto que las leyes de descentralización y desconcentración de los servicios públicos del Estado, reformadas en el año 2015, fueron creadas para brindar un margen más amplio de participación a los gobiernos de las colectividades territoriales (municipios, departamentos y regiones), en materia educativa parece ser que dicha intervención es aún bastante limitada, pues, como podemos observar en el siguiente cuadro, de las siete competencias enlistadas sólo dos de ellas están a cargo de los gobiernos locales dejando un margen de acción sólo en la parte de inversión y gestión de obras, es decir, sólo asumen responsabilidad en la construcción, operación y mantenimiento de la infraestructura educativa, las cuestiones de los contenidos educativos y del personal, tanto docente como administrativo, están enteramente a cargo del gobierno central.

Cuadro 4. Recapitulación de los dominios de competencias de las colectividades territoriales en la prestación de los servicios educativos

Dominio de competencia	Escuelas	Colegios	Liceos
Enseñanza: definición de programas	Estado	Estado	Estado
Diplomas: definición y expedición		Estado	Estado
Inversión: construcción, reconstrucción y funcionamiento material	Municipio	Departamento	Región
Funcionamiento pedagógico: adquisición de material pedagógico	Municipio	Estado	Estado
Gestión del personal docente: reclutamiento, formación, remuneración, etc.	Estado	Estado	Estado
Gestión del personal administrativo, técnico, de salud: reclutamiento, formación, remuneración, etc.	Estado	Estado	Estado
Gestión de personal de obras: reclutamiento, formación, remuneración, etc.	Municipio	Departamento	Región

Fuente: Sitio web oficial del Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación (2017): www.education.gouv.fr (el cuadro original se presenta en francés)

3.2 Sistema educativo francés

El sistema educativo francés se encuentra estructurado en tres amplias etapas o niveles: la educación primaria o enseñanza de primer grado, que acoge a los niños que se encuentran entre los 3 y 5 años; la educación secundaria o enseñanza de segundo grado, para adolescentes de entre 11 y 18 años; y la enseñanza superior, para mayores de 18 años, tal como se muestra en el siguiente esquema.

**Esquema 2. Estructura del sistema educativo francés
(y sus correspondencias con el sistema educativo de México)**

NIVEL	SUBNIVEL	INSTITUCIÓN	GRADOS/CURSOS	EDAD	CICLOS/VIAS DE FORMACIÓN			
EDUCACIÓN SUPERIOR (*educación superior)		IUT	Doctorado (Bac+8)		Formación corta Formación larga Formación en alternancia			
		Universidad	Maestría (Bac+5)					
		Escuelas de especialidades Grandes escuelas	Licenciatura (Bac+3)	18+				
EDUCACIÓN SECUNDARIA enseñanza de segundo grado	Certificado <i>Baccalauréat</i>							
	Segundo ciclo/ secundaria superior (*educación media superior)	LICEO (*Prepa, Cch, Cecyt, ColBach, Conalep, etc.)	Terminal (*Tercer año de bachillerato)	17-18	Bac Gral	Bac Tec	Bac Pro	
			Primero (*Segundo año de bachillerato)	16-17			Certificado BEP o CAP	
			Segundo (*Primer año de bachillerato)	15-16			Bac Pro	
	Diploma Nacional (<i>Diplome nationale du brevet</i>)							
	Primer ciclo/ secundaria básica (*educación secundaria)	COLEGIO (*escuela secundaria)	Tercero (*Tercero de secundaria)	14-15	*Educación obligatoria en México	Profundización		
			Cuarto (*Segundo de secundaria)	13-14				
			Quinto (*Primero de secundaria)	12-13		Consolidación		
			Sexto (*Sexto de primaria)	11-12				
	Educación Elemental (*educación primaria)	ESCUELA ELEMENTAL (*escuela primaria)	CM2/curso medio 2 (*Quinto de primaria)	10-11	*Educación obligatoria en México	Aprendizajes fundamentales		
CM1/curso medio 1 (*Cuarto de primaria)			9-10					
CE2/curso elemental 2 (*Tercero de primaria)			8-9					
CE1/curso elemental (*Segundo de primaria)			7-8					
CP/curso preparatorio (*Primero de primaria)			6-7					
Educación Pre-elemental (*educación preescolar)	ESCUELA MATERNAL (*jardín de niños)	Sección grande (*Tercero de preescolar)	5-6	*Educación obligatoria en México	Primeros aprendizajes			
		Sección mediana (*Segundo de preescolar)	4-5					
		Sección pequeña (*Primero de preescolar)	3-4					

Cuadro elaborado con base en la información del sitio web oficial del MENESR y de la Comisión Europea/Euridyce (2016)

■ Gratuidad ■ Obligatoriedad

*Correspondencias con el sistema educativo de México

El sistema educativo de Francia está fundado sobre la base de cinco principios básicos: laicidad, gratuidad, obligatoriedad, libertad de enseñanza y neutralidad, que han quedado recogidos en el código de educación y en la constitución francesa. Esta última establece que “la enseñanza pública obligatoria gratuita y laica es un deber del Estado en todos los niveles” (Assemblée Nationale, 2015).

La educación pública gratuita francesa abarca desde la educación infantil hasta el segundo ciclo de educación secundaria. Los establecimientos de educación superior públicos de Francia no son completamente gratuitos pues, aunque el Estado financia la mayor parte del gasto educativo en estas instituciones, los estudiantes deben cubrir una cuota de inscripción anual que corresponde a gastos de operación.

La obligatoriedad de la instrucción escolar en Francia recae en todos los niños y adolescentes de entre 6 y 16 años que residen en Francia no importando su nacionalidad y en el Código de Educación ha quedado explícito que los padres o tutores de los menores en edad de escolaridad obligatoria son los responsables de inscribirlos en una escuela de la localidad y vigilar su asistencia continua, ya que en caso contrario podrían hacerse acreedores a sanciones por parte del Estado (Código de educación).

En Francia también existe la enseñanza privada, atendiendo al principio de libertad de enseñanza y apoyado en el derecho a la libertad de expresión. Los estudios realizados en escuelas particulares o brindados por profesores particulares sólo tienen validez oficial si cuentan con el reconocimiento del Estado, es decir, si han firmado un contrato con éste, ya que el Estado es el único habilitado para otorgar diplomas y grados (MENESR, 2015a).

La laicidad en la enseñanza pública es entendida bajo tres aspectos básicos: la ausencia de instrucción religiosa en los programas, la laicidad del personal y la prohibición del proselitismo en los centros escolares. Además, a partir de 2013 con la promulgación de la Ley para la refundación de la Escuela de la República, se incorporó una nueva enseñanza de la moral y la cívica, mediante la cual se transmiten, además de los valores de la República, ciertos valores fundamentales para la vida en comunidad, el ejercicio de la ciudadanía, la no discriminación y la igualdad entre hombres y mujeres (MENESR, 2015a).

La aprobación de la Ley para la refundación de la escuela de la República del 2013 se enmarca en un proyecto de Nación que atiende al contexto regional y a los acuerdos

sostenidos por los países que integran la Comunidad Europea. Los tres objetivos centrales de la reforma son (MENESR, 2013):

- Incrementar el nivel de conocimientos, de competencias y de cultura en todos los alumnos.
- Reducir las desigualdades sociales y territoriales para sostener la promesa republicana del logro educativo para todos
- Reducir el número de egresos sin certificación o el abandono escolar

Para alcanzar dichos objetivos se establecieron grandes orientaciones que han guiado las acciones de cambio, algunas son de carácter general, es decir, son aplicables a todos los niveles educativos y algunas más son específicas para cada nivel, a su vez, cada una de ellas engloba medidas concretas para el logro de los objetivos planteados tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Refundación de la escuela de la República francesa	
Orientaciones	Medidas principales
Evolución de los contenidos de enseñanza, su organización y evaluación	Redefinición de la base común y elaboración de nuevos programas
	Creación de un concejo superior de programas
	Reformar los ritmos escolares
Reforzamiento de las políticas de logro escolar	Refundación de la educación prioritaria
	Apoyo a los alumnos en dificultad
Mejora del clima escolar	Reforzamiento de los equipos pedagógicos
	Aprendizaje de la ciudadanía, de la vida en comunidad y del respeto a los derechos y obligaciones en el seno de la comunidad educativa
Desarrollo digital en la Escuela	Creación del servicio público de enseñanza digital
	Desarrollo de recursos pedagógicos digitales accesibles a todos
	Formación inicial y continua de los docentes en el uso de los recursos digitales en educación
Reinversión en recursos humanos	Creación de las ESPE que funcionarán como escuelas internas en las universidades y formarán a los profesionales de la educación: docentes, directivos y personal de apoyo
Mejorar la administración y evaluación del sistema educativo	Creación de nuevos puestos de trabajo tanto de personal docente como administrativo y de apoyo
	Creación de un Consejo Nacional de Evaluación
	Brindar un margen de maniobra en materia pedagógica a nivel de colectividades territoriales para una mayor participación de la comunidad educativa
Dar prioridad a la escuela primaria-educación de primer grado	Redefinición de la misión de la escuela maternal
	Creación del dispositivo "Más maestros que clases" en zonas prioritarias
Favorecer el logro de todos en el segundo grado	Renovación del colegio único
	Reforzamiento del servicio público de orientación
	Reequilibrio de las ramas del liceo
*Cuadro elaborado a partir de la información del MENESR (2013)	

Desde la década de los 90, la política educativa en Francia se ha enfocado en cimentar un sistema educativo que sea coherente e integrado en todos sus niveles y en 2005 esto se vio reforzado con el establecimiento de una base común de conocimientos y prácticas que sirven de plataforma a la enseñanza obligatoria (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2007), misma que a partir de la Ley de 2013 se denomina *base común de conocimientos, competencias y cultura*, que fue renovada por el Consejo superior de programas quedando organizada en cinco ámbitos (dichos cambios entraron en vigor en septiembre de 2016) (MENESR, 2016):

1. **Lenguas para pensar y comunicar:** comprender y expresarse utilizando cuatro tipos de lenguajes: lengua francesa, lengua extranjera o regional, lenguaje matemático, científico e informático y lenguaje de las artes y el cuerpo.
2. **Métodos y herramientas para el aprendizaje:** acceso a la información y documentación, uso de las herramientas informáticas, conducción de proyectos individuales y colectivos.
3. **Formación de la persona y el ciudadano:** aprendizaje de la vida en sociedad, la acción colectiva y la ciudadanía, formación moral y cívica y práctica del principio de laicidad.
4. **Sistemas naturales y sistemas técnicos:** fundamentos de la cultura científica y tecnológica necesarios para el descubrimiento de la naturaleza y sus fenómenos.
5. **Representaciones del mundo y la actividad humana:** comprensión de las sociedades en el espacio geográfico y en el tiempo histórico, desarrollo de la capacidad de imaginación y producción de objetos, servicios y obras y conocimiento del mundo social contemporáneo.

Asimismo, los ciclos de aprendizaje fueron reorganizados para articular de mejor manera los distintos niveles educativos y asegurar la progresividad de los contenidos. De esta forma, el ciclo 2 correspondiente a los *Aprendizajes fundamentales* ha quedado integrado por el curso preparatorio (CP/1° de primaria en México) y los cursos elementales 1 y 2 (CE1 y CE2 / 2° y 3° de primaria en México). El objetivo de este ciclo es ofrecer a los alumnos los aprendizajes necesarios para el dominio de la lengua y ciertos principios matemáticos, así como el desarrollo de la curiosidad y la capacidad de plantear interrogantes.

El ciclo 3 de *Consolidación*, conformado por los cursos medios 1 y 2 (CM1 y CM2 / 4° y 5° de primaria en México) de la educación elemental y el sexto de colegio (6° de primaria en México), facilita la transición de la escuela elemental al colegio, consolidando los aprendizajes anteriores y preparando al alumno para la dinámica escolar del colegio en donde trabajará con distintos profesores especialistas en una disciplina.

Finalmente, el ciclo 4 de *Profundización*, que va del quinto al tercer y último grado del colegio (del 1° al 3° de secundaria en México), está destinado al desarrollo y afirmación de las competencias que permitan a los alumnos resolver tareas complejas mediante la movilización de distintos conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, en el último grado de este ciclo, se dará una particular atención en la preparación del Diploma Nacional de esta etapa educativa conocido como *Brevet* (DNB) y su tránsito hacia el liceo.

El DNB es el certificado que valida la conclusión de los estudios de educación primaria y secundaria. Anteriormente este certificado se obtenía mediante la acreditación de las pruebas destinadas exclusivamente para ese objetivo, las cuales se realizan al finalizar los estudios en el colegio (secundaria en México) y consta de cuatro pruebas escritas: francés(3hrs.), matemáticas (2hrs.), historia y geografía (2hrs.) y ciencias (1hrs.); y una prueba oral que puede realizarse de manera individual o grupal y se efectúa mediante una exposición oral con su respectiva sesión de preguntas al final (15-25 min). Actualmente, desde inicios del presente ciclo escolar (2018-2019), estas pruebas tienen el mismo valor para la obtención del certificado DNB que la evaluación continua que se realiza al respecto de los aprendizajes de la base común de conocimientos, competencias y cultura. La puntuación total máxima a obtener son 800 puntos, las pruebas finales suman en total 400 y la evaluación de la base común también tienen un valor máximo de 400 puntos, el diploma es otorgado si el alumno obtiene la cantidad mínima de 400 puntos.

Si bien es cierto que la base común de conocimientos, competencias y cultura se encuentra a lo largo de la escolaridad común a toda la población, es decir, desde maternal hasta el colegio, ésta se desarrolla de manera gradual y puntualizada en cada ciclo de aprendizaje y nivel educativo. Asimismo, la enseñanza diversificada, que inicia en el liceo y continúa en la enseñanza superior, tienen objetivos particulares de formación como bien lo veremos a continuación.

Educación primaria

La educación primaria comprende a la educación pre-elemental, que acoge a los niños de 3 a 5 años escolarizados en las escuelas maternales, y la educación elemental, para los niños de 6 a 11 años que asisten a las escuelas elementales. A partir de la Ley para la refundación de la escuela de la República del 2013 se han tomado medidas para dar una mayor atención a este nivel educativo, al considerarse que es en esta etapa en donde se sientan

las bases necesarias para evitar la deserción y el fracaso escolar en los niveles subsecuentes (MENESR, 2013).

La principal medida de esta ley para la educación primaria está encaminada a la creación de 7,000 nuevos puestos de trabajo para la implementación del dispositivo “Más maestros que clases”, que tiene por fin dar una mejor atención y acompañamiento a los alumnos en dificultad y favorecer así el logro escolar en este nivel. Asimismo, se ha incluido la enseñanza de una primera lengua distinta al francés (extranjera o regional), desde el primer año de la educación obligatoria (CP) y se ha puesto atención a la educación pre-elemental al considerarla una etapa esencial dentro del recorrido escolar de los alumnos, por lo cual se ha establecido que sus tres grados integren un ciclo único denominado “Primeros aprendizajes”

Durante la educación primaria, los alumnos deben cursar los contenidos obligatorios en 24 horas semanales, distribuidos en nueve medias jornadas (matutinas y vespertinas), ninguna media jornada puede exceder 3 horas y media de duración. La hora de ingreso y salida de la escuela difiere en cada municipio de acuerdo lo establecido en su Proyecto Educativo Territorial (PEDT). No obstante, el ingreso a la escuela puede ser entre las 8:00 y 8:45hrs. y la salida entre las 15:30 y 16:30hrs., con una hora y treinta minutos al medio día para tomar el almuerzo. Anterior a la reforma de 2013 los alumnos no asistían a clases los miércoles, pero con la modificación de los ritmos escolares se incluyó media jornada matutina (MENESR, 2014).

Aunada a la jornada semanal de 24 horas, los alumnos pueden beneficiarse de actividades pedagógicas complementarias (APC) propuestas por los profesores, ya sea para recibir ayuda suplementaria en caso de dificultad escolar, para ser apoyados en sus trabajos autónomos o para realizar actividades previstas en el proyecto de la escuela.

Educación pre-elemental: escuela maternal

Aunque se prevé que la educación pre-elemental en Francia sea obligatoria a partir del ciclo escolar 2019-2020, hoy en día (2018) la obligatoriedad aún no recae en esta etapa educativa, sin embargo, de acuerdo con el código de educación de Francia todo niño debe poder ser acogido, a la edad de tres años, en una escuela maternal o clase infantil lo más cercano posible a su domicilio, si la familia así lo solicita (Código de educación, Artículo L113-1). El acceso para los niños menores de tres años no está garantizado pues depende del número de plazas disponibles, sin embargo, la Ley de 2013 ordenó la creación de 3,000

nuevos puestos de profesores titulares para atender a esta población en las zonas de mayor dificultad: prioritarias y zonas rurales (MENESR, 2013).

La escuela maternal está organizada en tres grados o secciones: pequeña para los niños de 3 a 4 años, mediana de 4 a 5 y grande de 5 a 6. Esta última sección representa el peldaño que da impulso al inicio de la educación obligatoria. Los niños menores de 3 años pueden ser acogidos en tres modalidades diferentes dependiendo de la cantidad de alumnos: en una clase de la escuela maternal específica, en una clase mixta adaptada (con niños de otras edades) o en asociación a los servicios escolares regulares, es decir, a nivel local se puede acordar distribuir parte del tiempo escolar regular para la atención de los más pequeños (MENESR, 2016b). De acuerdo a lo señalado por el Ministerio de la Educación Nacional hasta el 2014 casi la totalidad de niños entre 3 y 5 años estaba recibiendo educación en las escuelas maternas.

La educación pre-elemental tiene como principal objetivo el desarrollo integral del niño para su inserción en la vida en sociedad y su ingreso a la educación elemental, promoviendo el gusto por la escuela y el aprendizaje y facilitando el desarrollo de su personalidad. Para ello, los aprendizajes se han organizado en cinco ámbitos o campos (MENESR, 2016b):

- Lenguaje: movilización del lenguaje oral y entrada progresiva al escrito.
- Actividad física: actuar, expresarse y comprender a través de la actividad física, explorando y desarrollando sus habilidades motrices.
- Actividad artística: adquisición de una cultura artística en diferentes expresiones: visual, sonora y del espectáculo en vivo.
- Estructuración del pensamiento: descubrimiento de los números y sus usos, exploración de formas, tamaños y secuencias.
- Exploración del mundo: desarrollo de las dimensiones del espacio y el tiempo, descubrimiento, organización y comprensión del mundo que los rodea, familiarización con los objetos y la materia.

En términos generales se puede decir que la educación en escuelas maternas “pone en marcha un recorrido que permite a los alumnos ordenar el mundo que les rodea, acceder a representaciones comunes y a saberes que la escuela elemental enriquecerá” (MENESR, 2016b).

Educación elemental: escuela elemental

Con la educación elemental se da inicio a la educación obligatoria. Ésta es impartida en las escuelas elementales y está dirigida a niños de 6 a 10 años, está organizada en cinco cursos: curso preparatorio (CP), curso elemental 1 y 2 (CE1 y CE2) y curso medio 1 y 2 (CM1 y CM2).

Los establecimientos públicos de educación elemental son propiedad de los municipios por lo cual éstos tienen a su cargo el mantenimiento de los mismos. El objetivo prioritario en educación elemental es lograr que los alumnos tengan dominio de la lengua francesa y de los elementos matemáticos básicos de tal forma que éstos les permitan acceder a las herramientas fundamentales del conocimiento (MENESR, 2016b).

La educación elemental está integrada por dos ciclos de acuerdo con los objetivos principales a alcanzar durante cada bloque de cursos. El ciclo de los Aprendizajes fundamentales o ciclo dos (de CP a CE2), tiene como principales objetivos el aprendizaje de la lectura y la escritura y el conocimiento y comprensión de los números y las operaciones básicas. En el ciclo tercero o de consolidación de los aprendizajes (CM1 a 6° del colegio), lo esencial es que los alumnos logren un dominio amplio de la lengua francesa, que precisen sus conocimientos matemáticos haciendo uso de ellos para la resolución de problemas y que desarrollen su capacidad de abstracción.

EDUCACIÓN ELEMENTAL: ESCUELA ELEMENTAL		
Ciclo de aprendizaje	Grados/cursos	Edad
*Ciclo 3 Consolidación	Curso medio 2 (cm2)	10-11
	Curso Medio 1 (CM1)	9-10
Ciclo 2 Aprendizajes fundamentales	Curso elemental 2 (ce2)	8-9
	Curso Elemental 1 (CE1)	7-8
	Curso preparatorio (CP)	6-7

Aunado a estos conocimientos elementales de lengua y matemáticas, en los programas se han incluido contenidos que permiten a los niños tener un desarrollo óptimo no sólo a nivel académico sino personal, tal como lo señala la base común de conocimientos, competencias y cultura; son ejemplo de esto las clases de educación física y deportiva, ciencias y tecnología, de educación moral y cívica, historia y geografía, así como las prácticas artísticas (MENESR, 2016b). Los programas de la educación elemental son de carácter nacional, es decir, en todas las escuelas del país deben impartir las mismas asignaturas en nueve medias jornadas semanales.

Cuadro 6. Asignaturas de la educación elemental (primaria en México)	
Ciclo 2 (CP, CE1 y CE2)	Ciclo 3 (CM1, CM2 y sexto grado)
Francés	
Matemáticas	
Lenguas vivas (extranjera o regional)	
Educación artística	Artes pláticas
	Educación musical
	Historia de las artes
Educación física y deportiva	
Enseñanza moral y cívica	
Cuestionamiento del mundo	Historia y geografía
	Ciencias y tecnología
Cuadro elaborado a partir de la información del MENESR, 2016b	

Mediante este conjunto de asignaturas se pretende desarrollar habilidades físicas, deportivas y artísticas, se aportan elementos de la cultura histórico-geográfica, científica y técnica, se inicia a los alumnos en el uso autónomo y responsable de los medios digitales, en el conocimiento de los derechos del niño y se promueven la comprensión y el respeto a las diferencias, así como los valores de la República para el ejercicio de la ciudadanía.

Educación secundaria

Posterior a la educación elemental los niños ingresan a la segunda etapa de la educación obligatoria correspondiente a la educación secundaria. Ésta se subdivide en dos niveles: primer ciclo o secundaria básica (los últimos tres grados de éste se corresponden con la educación secundaria en México) y segundo ciclo, también llamada enseñanza secundaria superior (correspondiente a la educación media superior en México). El primer ciclo de la educación secundaria se brinda en los centros escolares denominados colegios (*collèges*), para niños de 11 a 14 años, y el segundo ciclo en los liceos o institutos (*lycées*), en donde asisten los jóvenes de entre 15 y 17 años.

Primer ciclo de educación secundaria o secundaria básica: Colegio

El colegio en Francia acoge a los alumnos al término de los estudios en la escuela elemental. Los objetivos centrales de esta etapa educativa son el reforzamiento de los saberes fundamentales tanto teóricos como prácticos, lograr un dominio suficiente de cada uno de los cinco campos de la base común de conocimientos, competencias y cultura y preparar y orientar a los alumnos para la continuación de sus estudios en el liceo. Este primer ciclo de

educación secundaria se compone de cuatro grados o cursos agrupados a su vez en tres ciclos de acuerdo con los objetivos principales a alcanzar en cada uno de ellos (MENESR, 2013).

Primer ciclo de educación secundaria o secundaria básica: colegio			
Ciclo de aprendizaje	Grados o cursos	Ciclo del colegio	Edad
Ciclo 4 Profundización	Tercero	Ciclo de orientación	14-15
	Cuarto	Ciclo central	13-14
	Quinto		12-13
*Ciclo 3 Consolidación	Sexto	Ciclo de adaptación	11-12
*Se articula con los dos últimos grados de la escuela elemental			

- Ciclo de adaptación: corresponde al sexto grado de colegio²⁴ y su principal objetivo es la consolidación de los conocimientos adquiridos durante la educación primaria, así como iniciar a los alumnos en los métodos de trabajo del colegio. En este grado, los alumnos se benefician de un acompañamiento personalizado de tres horas a la semana.
- Ciclo central: correspondiente al quinto y cuarto grado, se caracteriza por un enriquecimiento y profundización de los conocimientos disciplinares establecidos en los programas nacionales. Durante este ciclo se presta especial atención a las dificultades escolares, los alumnos eligen una segunda lengua (extranjera) y tienen la posibilidad de tomar clases de latín.
- Ciclo de orientación: corresponde al último año del colegio que sirve de preparación y orientación para el ingreso a la formación general, tecnológica o profesional ofertada por la educación secundaria superior (liceo). En este ciclo, los alumnos pueden tomar un módulo de orientación de tres horas semanales de descubrimiento profesional, continuar o iniciar con una lengua antigua (griego o latín) o prepararse para la vía profesional del liceo.

Durante la educación en el colegio los alumnos cursan las siguientes asignaturas, cada una de ellas tiene objetivos y temas específicos que han quedado establecidos en los programas nacionales.

²⁴ El último grado cursado, anterior a la educación secundaria, es el quinto año de educación obligatoria, por ello, el primer año de la educación secundaria en el colegio ha recibido el nombre de “sexto” y la gradación continúa en orden descendente hasta llegar al segundo año de bachillerato denominado “primero”.

Cuadro 7. Asignaturas de la educación secundaria básica (secundaria en México)		
Asignaturas obligatorias	Sexto	Quinto, cuarto y tercero
Francés	4.5hrs.	4.5hrs.
Matemáticas	4.5hrs.	3.5hrs.
Lenguas vivas (extranjera o regional)	4hrs.	LV1: 3hrs. LV2: 2.5hrs.
Enseñanza de las artes plásticas y educación musical	2hrs.	1hr.+1hr.
Educación física y deportiva	4hrs.	3hrs.
Historia-geografía y Enseñanza moral y cívica	3hrs.	3hrs.
Ciencias de la vida y de la tierra (SVT), tecnología (T), física-química (PQ)	4hrs.	SVT: 1.5hrs. T: 1.5hrs. PQ: 1.5hrs.
*Total	26hrs.	
	3hrs. de acompañamiento personalizado	1 a 2hrs. de acompañamiento personalizado y 2 a 3hrs. de prácticas interdisciplinarias
*Se agregan al menos 10 horas anuales de clases Cuadro elaborado a partir de la información del MENESR, 2015b		

Al concluir los estudios en el colegio, los alumnos deben realizar las pruebas finales del Diploma Nacional Brevet (DNB)²⁵, que como su nombre lo indica se lleva a cabo en todo el territorio nacional francés en las fechas establecidas por el ministerio de la educación nacional, aunque su acreditación no condiciona la continuación de los estudios en el bachillerato (liceo).

Es importante señalar que, desde el ciclo escolar 2016-2017, bajo los lineamientos establecidos en la Ley para la refundación de la escuela de 2013, entró en vigor una nueva dinámica del trabajo pedagógico en el colegio con la finalidad de que los alumnos se apropien de mejor manera de los conocimientos. Así, mediante las *lecciones prácticas interdisciplinarias*, los alumnos desarrollan proyectos que les permiten apropiarse de los saberes abstractos a fin de que comprendan el sentido de sus aprendizajes profundizándolos, contextualizándolos y haciendo uso de ellos de manera concreta, al tiempo que desarrollan la capacidad de trabajar en equipo. Los profesores definen los contenidos de sus cursos en

²⁵ Se trata de un examen que ratifica la formación seguida en la escuela y el colegio (primaria y secundaria en México). Las pruebas escritas se llevan a cabo durante tres días y tienen una duración total de 8 horas, se evalúan las disciplinas de francés, historia-geografía, enseñanza moral y cívica, matemáticas, física-química, ciencias de la vida y de la tierra y tecnología. Asimismo, los alumnos realizan una prueba oral de 15 minutos en donde exponen uno de sus proyectos interdisciplinarios trabajados durante su escolarización (Comisión Europea/Eurydice, 2016).

equipo para trabajar de manera conjunta los proyectos de sus alumnos; los temas de trabajo están inscritos en los programas nacionales (MENESR, 2015b).

Mediante la reforma de 2013 también se suprimieron los dispositivos de aprendizaje junior y de iniciación a los oficios en alternancia (DIMA), pues la formación técnica (*formation des apprentis*) ha quedado estrictamente reservada para los jóvenes de 15 años en adelante (MENESR, 2013). En su lugar, se ha puesto en marcha una nueva trayectoria de descubrimiento del mundo económico y profesional, mismo que se prolonga hasta el liceo.

Este nuevo trayecto de orientación tiene como fin facilitar que los alumnos adquieran las verdaderas competencias y claridad en la elección y seguimiento de sus estudios (ya sean de carácter general, tecnológico o profesional). Su organización está bajo la responsabilidad de los directores de los establecimientos y se realiza en colaboración con los equipos educativos y consejeros de orientación y con la participación de padres de familia, empresas, profesionales autorizados y sus asociaciones (MENESR, 2013).

Segundo ciclo de educación secundaria o secundaria superior (bachillerato): Liceo

Después de concluir los estudios en el *colegio*, el liceo es la institución encargada de escolarizar durante tres años a los jóvenes de entre 15 y 17 años. En esta etapa educativa comienza la diversificación en los programas a fin de ofrecer una formación de acuerdo con las necesidades y preferencias de los estudiantes.

Desde 1995 existen tres vías de formación: general, tecnológica y profesional, sin embargo, a principios del año en curso (2018) se anunció la reforma de los liceos que señala la desaparición de estas series y en su lugar los alumnos cursarán asignaturas de un tronco común disciplinar además de aprendizajes de especialización. De acuerdo al calendario de la reforma de los liceos, los nuevos programas serán publicados en diciembre de este mismo año (2018) por lo cual la información aquí presentada da cuenta de lo que aún está y estará en vigencia hasta que los nuevos cambios sean introducidos a partir del ingreso escolar 2019-2020.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LICEO		
Vías de formación	Grados/Cursos	Edad
General, tecnológico y profesional	Terminal	17-18
	Primero	16-17
	Segundo	15-16

Al finalizar los estudios del liceo los jóvenes deben presentar una serie de pruebas que se efectúan a nivel nacional para la obtención del *Baccalauréat*, certificado que legitima la conclusión de los estudios de educación secundaria superior (bachillerato) permitiendo el acceso a la enseñanza superior. El *Baccalauréat* es expedido de acuerdo con las vías de formación antes mencionadas: BAC (bachillerato general), BAC techno (bachillerato tecnológico) y BAC pro (bachillerato profesional).

➤ Liceo general y tecnológico (bachillerato general y tecnológico)

La mayoría de los alumnos que egresan del colegio solicitan su ingreso al liceo general y tecnológico. Los estudiantes deben decidir entre la vía general o tecnológica al finalizar el curso segundo (primer año de bachillerato), motivo por el cual se le ha denominado ciclo de determinación. Es por ello que, durante este curso, aproximadamente el 80% del total de los contenidos son comunes a las dos vías de formación, el resto de los contenidos se definen de acuerdo a la elección del alumno. En promedio, los alumnos deben cursar semanalmente 28 horas y media de clases, esto puede variar dependiendo de la asignatura de exploración, que mínimamente debe cubrir un total de 54 horas en un año.

Cuadro 8. Asignaturas de segundo (primer año de bachillerato en México/distribución horaria semanal)	
Francés	4hrs.
Historia-geografía	3hrs.
Lenguas vivas 1 y 2 (extranjera o regional)	5hrs.30
Matemáticas	4hrs.
Física-química	3hrs.
Ciencias de la vida y de la tierra (SVT)	1hr.30
Educación física y deportiva	2hrs.
Educación cívica, jurídica y social	30min
Asignatura de exploración	
Opción A: dos asignaturas a elegir que no condicionan la orientación para el primer grado *Asignatura exploración económica+ *Elección de una entre 14 opciones	2x1hr.30
Opción B: asignaturas tecnológicas * Asignatura exploración económica+ *Elección de dos asignaturas de exploración tecnológica de entre 5 opciones	
Opción C: una sola asignatura para las formaciones específicas, una a elegir de entre las siguientes opciones: *educación física y deportiva **creación y cultura del diseño ***artes circenses	*CFD 5hrs. **CCD 6hrs ***AC 6hrs.
Acompañamiento personalizado que puede extenderse hasta 72 horas anual *Cuadro elaborado a partir de la información del MENESR, 2016c	

Para los grados subsecuentes, primero y terminal, “Los programas de enseñanza definen los conocimientos esenciales, las competencias y los métodos que los alumnos deben adquirir para preparar sus estudios superiores. Éstos permiten una especialización progresiva en las trayectorias hasta la clase de terminal” (MENESR, 2016c).

- Vía general: cursos primero y terminal (segundo y tercer año de bachillerato)

En el Liceo general los estudiantes reciben una formación que los conduce a los estudios superiores de larga duración, como son las licenciaturas brindadas en las universidades, las escuelas especializadas o las clases preparatorias para las Grandes escuelas.

Esta vía de formación está organizada en tres grandes áreas disciplinares o series: la económica y social (ES), la Literaria (L) y la Científica (S). Durante la clase de primero, los jóvenes deben cursar alrededor de 26.5 a 28.5 horas de clases por semana, de las cuales aproximadamente 14 horas están destinadas al tronco común a fin de brindar una cultura general indispensable para la comprensión del mundo moderno. Forman parte de este tronco común las asignaturas de francés, lenguas vivas 1 y 2, educación moral y cívica y educación física y deportiva. El resto de los contenidos están definidos de acuerdo con cada una de las series (MENESR, 2016c).

Hacia la clase de terminal, los contenidos de tronco común disminuyen a 8 horas y media por semana, de un total de entre 27 a 30 horas de clases semanales. Las asignaturas comunes en terminal son lenguas vivas 1 y 2, educación física y deportiva y educación moral y cívica. Las enseñanzas específicas representan cerca del 60% de la carga horaria con asignaturas comunes dentro de cada serie y asignaturas optativas de alguna especialidad (MENESR, 2016b).

- Vía tecnológica: cursos primero y terminal (segundo y tercer año de bachillerato)

El liceo tecnológico prepara a los alumnos para los estudios superiores tecnológicos de corta duración brindados principalmente en la Sección de Técnicos Superiores (STS) o en los Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT), mismos que permiten la inserción en el mercado laboral o la continuación de la formación para la obtención de una licenciatura

profesional o un diploma en ingeniería. El liceo tecnológico ofrece ocho series de formación, cada una aborda un dominio en específico y comprende asignaturas de especialidades:

- Ciencias y tecnologías de la industria y del desarrollo sustentable (STI2D)
- Ciencias y tecnologías de laboratorio (STL)
- Ciencias y tecnologías de la administración y la gestión (STMG)
- Ciencias y tecnologías de la salud y de lo social (ST2S)
- Ciencias y tecnologías del diseño y de las artes aplicadas (STD2A)
- Ciencias y tecnologías de la hotelería y la restauración (STHR)
- Técnicas de la música y la danza (TMD)
- Ciencias y tecnologías de la agronomía y de la vida (STAV)

En las clases de primero los alumnos cursan asignaturas de tronco común: francés, historia-geografía, lenguas vivas 1 y 2, matemáticas, física-química y educación física y deportiva; y asignaturas tecnológicas transversales y específicas, que facilitan tanto la polivalencia como la profundización en un dominio de su elección. En primero, las asignaturas de especialidad toman entre 5 y 6 horas del horario total semanal y hacia terminal éstas toman mayor importancia aumentando a 9 o 10 horas semanales. Asimismo, los alumnos de todos los grados se benefician del acompañamiento personalizado que puede ser de hasta 72 horas anuales.

➤ Liceo profesional (bachillerato profesional)

El principal objetivo del liceo profesional es preparar a los jóvenes para la obtención de un diploma profesional que certifica las competencias necesarias para su inserción en el ámbito laboral o continuar sus estudios superiores profesionales, en la Sección de Técnicos Superiores (STS). Los estudiantes pueden obtener tres tipos de certificaciones: un *Baccalauréat* profesional (Bac-pro), Certificado de Aptitud Profesional (CAP) o un Diploma de Estudios Profesionales (BEP).

En el liceo profesional se ofrece una formación basada principalmente en conocimientos y habilidades propios de un campo profesional, para ello los alumnos cursan asignaturas ligadas a la especialidad elegida en forma de cursos prácticos en laboratorio o taller, pero también toman asignaturas de carácter general: francés, matemáticas, historia-

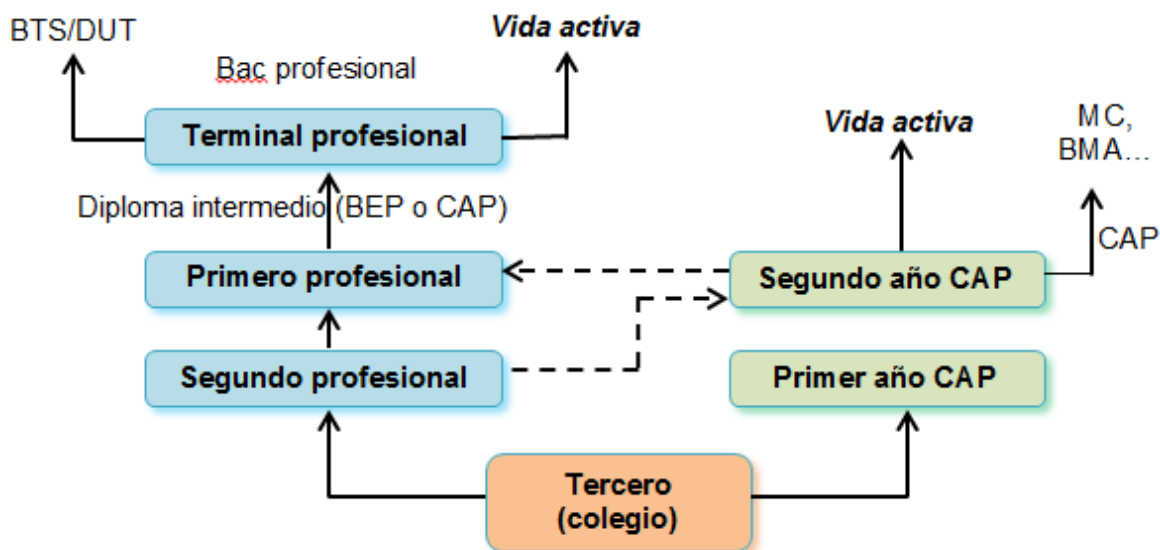
geografía, educación moral y cívica, lenguas vivas 1 y 2, educación física y deportiva y artes aplicadas y cultura artística. Las especialidades se agrupan de acuerdo a dos sectores de productividad: servicios y producción. Además, los alumnos se benefician de la formación en alternancia, que consiste en estancias de aprendizaje directamente en empresas o en la función pública.

El Bac-pro se prepara durante tres años de formación (segundo, primero y terminal) en un liceo profesional y su obtención certifica la aptitud para ejercer una actividad profesional altamente cualificada en una de las 75 especialidades ofrecidas, si la formación profesional “continúa siendo el principal objetivo de los alumnos del bachillerato profesional, la continuación de los estudios tiende a desarrollarse en BTS” (MENESR, 2016b), es decir, una preparación profesionalizante durante dos años para la obtención del certificado de técnico superior ya sea en la sección superior de los liceos, en los centros de formación de aprendices (CFA), en escuelas especializadas, en centros de formación profesional continua o en establecimientos de educación a distancia. En menor medida algunos titulares del Bac-pro se dirigen a los institutos universitarios tecnológicos para la obtención de un DUT (diploma universitario en tecnología).

El BEP constituye una certificación intermediaria que se puede presentar al concluir el primero profesional (después de dos años de formación después del colegio), esto significa que su preparación está integrada en la formación del Bac-pro pero su obtención no condiciona la entrada a la clase de terminal profesional (MENESR, 2016c). Éste ha sido un recurso implementado para impulsar a todos los alumnos a obtener un diploma que les permite certificar las competencias profesionales obtenidas hasta ese momento (MENESR, 2013).

Por su parte el CAP, tiene como principal objetivo formar a los jóvenes durante dos años para su inserción en el mundo del trabajo con carácter de empleado calificado. Para esta vía de formación existen aproximadamente 200 especialidades dentro de los sectores de la industria, el comercio, los servicios o la agricultura. Los alumnos toman clases tanto teóricas como técnicas y profesionales en un liceo profesional o en un Centro de Formación de Aprendices (CFA), además de cubrir una estancia de 12 a 16 semanas de prácticas en una empresa (MENESR, 2016c).

El pasaje entre las distintas certificaciones es posible para el caso de segundo profesional hacia el segundo año de preparación de CAP o del segundo año de CAP hacia el primero profesional. Esto con apoyo del equipo pedagógico, ya que en caso de requerirlo se brindan clases de preparación para el cambio y debe ser bajo autorización del director de la institución.



*Fuente: MENESR, 2016b, el diagrama original se presenta en francés.

En la vía profesional también existe una tercera opción que ofrece formación inicial y continua en sectores profesionales de acuerdo con el contexto económico regional o nacional y que es brindada en establecimientos de enseñanza profesional o polivalente a lo largo de cinco años. Estos establecimientos funcionan gracias a la cooperación de diversas instancias tanto de establecimientos de enseñanza pública superior, organismos de investigación, el sector privado, entre otros.

El objetivo principal es facilitar la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, la mayor parte de la oferta está dirigida al sector de la industria, pero también existen campus que ofrecen formación del sector terciario, particularmente en servicios de hotelería y aquellos ligados a las empresas.

*Algunas cifras de la educación obligatoria francesa*²⁶²⁷

Durante el ciclo escolar 2017-2018 las instituciones de educación obligatoria en Francia recibieron un total de 12,891,350 alumnos, de los cuales ocho de cada diez fueron atendidos en el sistema de educación pública. Esta población comprende desde la escuela maternal hasta el liceo. Hasta el ingreso escolar 2017 se contaba con un total de 50,900 escuelas de enseñanza primaria, 7,100 colegios y 4,200 liceos.

La matrícula de escuelas maternales y elementales corresponde a un total de 6,783,300 de alumnos, los colegios acogieron a 3,342,350 alumnos y entre liceos, establecimientos de enseñanza profesional o polivalente y los CFA atendieron a un total de 2,287,400 jóvenes (gráfica 3). La media de alumnos por grupo en la escuela maternal es de 24.3, en elemental 23.3, en los colegios es de 25.3, en liceo general y tecnológico 29.3 y en liceo profesional 18.5.

El personal de la educación nacional asciende a un total de 1,132,700 trabajadores, de los cuales 881,400 corresponde a profesores de primero y segundo grado y 251,300 corresponde a personal administrativo, directivo y de apoyo educativo (enfermeras, médicos, psicólogos). En la educación pública ejercen un total de 341,658 profesores en escuelas maternales y elementales y los profesores de enseñanza secundaria en ejercicio sumaron un total de 402,300.

La última cifra registrada del gasto en educación, que corresponde al 2016, señala 149.9 mil millones de euros, esto representa un 6.7% del PIB y correspondería a un gasto de 7,890 euros por alumno escolarizado en enseñanza primaria o secundaria. El 50% de los recursos están destinados al pago de salarios de los profesores, el 24.23% a personal no docente y el 17.7% a otros gastos de funcionamiento y manutención. En la enseñanza de primer grado se gasta el 28.9% de estos recursos, el 39.2% en la enseñanza de segundo grado y 20.2% en educación superior.

Actualmente en Francia un 45% de la población cuenta con un diploma de educación superior, ya sea nivel Bac+2 (13%, estudios técnicos superiores) o Bac+3; +5; +8 (32%),

²⁶ Aunque la educación inicial no es obligatoria ésta es incluida en las cifras por formar parte de la enseñanza pública gratuita y generalmente se contabiliza en conjunto con la enseñanza elemental.

²⁷ Todas las cifras presentadas fueron obtenidas del sitio web oficial del Ministerio de la Educación Nacional, su última actualización fue realizada en agosto de 2018 según la misma fuente lo indica: MEN [en línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>> [Fecha de consulta 3 de septiembre 2018]

LMD); un 42% cuenta con el certificado de bachillerato (Bac), CAP o BEP; y un 13% de la población no cuenta con ningún diploma o sólo con el de educación primaria. En la sesión de exámenes de egreso del bachillerato de 2018 el 79.9% de los alumnos logró acreditar las pruebas y obtener el certificado de bachillerato.

En cuanto a los resultados en las evaluaciones internacionales sobre el aprovechamiento escolar, se tiene que Francia ha disminuido su puntaje en el rendimiento de la comprensión de lectura de manera gradual desde el año 2001 y hasta el 2016, esto según el estudio internacional de progreso en la alfabetización lectora (PIRLS, 2016) que evalúa a los niños al finalizar el cuarto año de la escolaridad obligatoria y que en el caso de Francia se efectúa al concluir el curso medio 1 (CM1/cuarto de primaria en México). Según los resultados de ese estudio, de los 20 países participantes once de ellos obtuvieron un incremento en el paso de esos quince años, mientras que 7 se mantuvieron casi en los mismos puntajes y sólo Francia y Bélgica tuvieron una baja; en el caso de Francia la diferencia entre 2001 y 2016 es de 14 puntos a la baja. Con los últimos resultados de 2016 Francia se encuentra 29 puntos por debajo de la media de la Unión Europea y 30 por debajo de la media de los países de la OCDE (gráfica 4) (Deep-MEN, 2017).

En el área de matemáticas y ciencias este alejamiento de la media se incrementa, pues mientras para los países de la UE la media en matemáticas es de 527 puntos y para los países de la OCDE es de 528 puntos, Francia por su parte se encuentra con 488 puntos. En el área de ciencias la media de la UE es de 525 y 527 para los países de la OCDE, mientras que Francia ha quedado con 487 puntos, esto de acuerdo a los datos del último estudio internacional de las tendencias en matemáticas y ciencias efectuado en 2015 (TIMSS por sus siglas en inglés).

Las resultados de las pruebas PISA, que miden el rendimiento de los alumnos de 15 años en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias, señalan que desde el 2006 y hasta el 2015 los puntajes de los estudiantes franceses se mantienen en la media de los países de la OCDE, aspecto que, en términos generales, indica que si bien no ha habido mejoría significativa en el rendimiento en estas áreas tampoco ha habido retroceso, pero esta valoración no es realmente favorable teniendo en consideración que se sigue manteniendo un 22% de alumnos en el nivel 2 de rendimiento y estos resultados de dominio insuficiente de

los conocimientos en las áreas evaluadas se presentan mayormente entre la población más desfavorecida, esto según los índices socioeconómicos contemplados (OCDE, 2016b).

Educación superior

La educación superior en Francia muestra un mapa de opciones diverso que envuelve dos sistemas de ingreso a las instituciones de enseñanza superior: el abierto y el selectivo. El primero atañe a las universidades públicas a las cuales tienen acceso los jóvenes que hayan concluido su educación en el liceo y cuenten con el *Baccalauréat*. El segundo sistema puede implementar examen, entrevista y/o revisión del expediente del aspirante para seleccionar a los jóvenes que ingresan a las escuelas superiores de especialidades y a las grandes escuelas (ver Esquema1 en anexos) (ONISEP, 2017). Los estudios superiores realizados en las universidades públicas francesa son financiados la mayor parte por el Estado, los estudiantes sólo deben pagar las cuotas de inscripción para cubrir los gastos administrativos (MAEDI, 2016).

La formación de nivel superior se ha clasificado en tres grupos, formación corta, formación larga y formación en alternancia:

- Formación corta

Posterior al *Baccalauréat* los estudiantes pueden preparar en dos años un Diploma de técnico superior (BTS/A), un Diploma universitario tecnológico (DUT) o un Diploma de estudios universitarios científicos y técnicos (DEUST). El principal objetivo de la formación corta es ofrecer a los alumnos una preparación más especializada que la del CAP o el BEP para lograr un acceso directo al ámbito laboral. Los alumnos que preparan un DUT, un BTS/A o DEUST realizan estancias de formación en las empresas.

La formación para la obtención del BTS/A es impartida en la sección de técnico superior del Liceo o en una escuela especializada, el acceso a ésta es selectivo, se realiza de acuerdo con el expediente del alumno y la especialidad del Bac, pero cuando la demanda es elevada, también es posible que se requiera una entrevista. El BTS cuenta con aproximadamente 135 especialidades de distintos campos disciplinares, ejemplo de éstos son: agricultura, artes, comercio, informática, comunicación, medio ambiente, mecánica, ciencias, hotelería, entre otras.

Por su parte el DUT cuenta con aproximadamente 41 especialidades y se prepara en un Instituto Universitario Tecnológico (IUT) en el seno de la universidad, por ello cuenta con las ventajas que ésta ofrece, como la enseñanza de idiomas o el acceso a la biblioteca universitaria. El ingreso a los IUT también es selectivo, se toma en cuenta principalmente el expediente del aspirante y en ocasiones debe presentar un examen o entrevista; sólo los aspirantes que cuentan con una mención *bien* o *muy bien* en el *Bac-techno* son aceptados en automático dentro de la misma especialidad.

El DEUST también se prepara en las universidades y aunque el DEUST acoge a los alumnos titulares de un *Bac* o *Bac-techno*, existen ciertas formaciones que solicitan como requisito la conclusión de un primer semestre de estudios ya sea en licenciatura, BTS o DUT. Aunque la vía de salida del DEUST es principalmente la inserción en el campo de trabajo, también es posible la continuación de los estudios en licenciatura profesional o, bajo estrictas normas y procesos de selección, pasar a una licenciatura.

– Formación larga

En Francia coexisten dos tipos de instituciones de educación superior que ofrecen estudios de larga duración: universidades y escuelas superiores especializadas, en este último grupo se encuentran las llamadas grandes escuelas. Para poder ser candidato para acceder a cualquiera de estas instituciones, todos los jóvenes, nacionales o extranjeros, deben contar con el certificado de conclusión de estudios secundarios superiores, es decir, el *Bac*, y cumplir con los requisitos y procesos de ingreso correspondientes.

Las universidades brindan formación general, profesional y tecnológica, expiden certificados nacionales para Licenciatura, Maestría y Doctorado (LMD). La organización de estas formaciones es semestral y cada semestre está integrado por unidades de enseñanza (UE), lo que en México puede corresponder a las asignaturas, las cuales tienen un valor en créditos europeos (ECTS). “Cada nivel de estudios se alcanza por adquisición de créditos europeos ECTS y no por validación de años de estudios como era el caso anteriormente” (MAEDI, 2016). Esta organización semestral/UE/ECTS permite la movilidad de sus estudiantes dentro de las disciplinas que tienen un tronco común ya sea que se cursen en una misma institución o en otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, particularmente dentro de la comunidad europea. Este es el tipo de instituciones de educación

superior que acoge a la mayoría de los estudiantes después de la obtención del Bac (ver gráfica 4).

La Licenciatura en Francia puede ser general o profesional. La licenciatura general tiene una duración de seis semestres, prepara a los jóvenes ya sea para su inserción profesional o para la continuación de sus estudios superiores en el nivel de maestría. Mediante la certificación de este grado de estudios se constata la adquisición de una base de competencias disciplinares, profesionales, transversales y lingüísticas de acuerdo a una de las 45 especialidades que se encuentran agrupadas en cuatro campos: artes, letras y lenguas; derecho, economía y gestión; ciencias humanas y sociales; y ciencias, tecnología y salud.

La licenciatura profesional tiene como objetivo principal la inserción laboral directa de sus egresados, pues brinda a los estudiantes una formación altamente especializada de acuerdo a las exigencias vigentes del mercado de trabajo, pueden acceder a estos estudios aquellos candidatos que posean un nivel de formación Bac+2, es decir, dos años de formación después del bachillerato, ya sean estudiantes que han concluido su segundo año de licenciatura general o los titulares de un BTS o un DUT. Los estudios tienen una duración de dos semestres y el nivel de formación que se obtiene al acreditar esta licenciatura es intermedio entre el de técnico superior y el de ingeniería.

La Maestría se cursa en cuatro semestres y puede ser desarrollada con una investigación, con lo cual se permite el acceso al Doctorado, o se prepara específicamente con fines de profesionalización. El Doctorado dura 6 semestres y consiste en desarrollar un proyecto de investigación, obteniendo como producto final una tesis con la cual se le otorga el Diploma Nacional que certifica este nivel de estudios.

- Licenciatura: 6 semestres = 180 ECTS (Bachillerato + 3 años)
- Máster: 4 semestres = 300 ECTS*²⁸ (Bachillerato + 5 años)
- Doctorado: 6 semestres = 420 ECTS* (Bachillerato + 8 años)

Las escuelas superiores especializadas, como su nombre lo indica, están dedicadas a formar a los jóvenes en profesiones altamente especializadas como las ingenierías, arquitectura, administración, medicina, entre otras, las hay de carácter público y privado.

²⁸ *Incluyen los créditos de los estudios anteriores (los créditos de maestría y doctorado corresponden a 120 créditos cada uno)

Gran parte de las escuelas superiores especializadas, tienen prerequisites de ingreso, es decir, tienen un acceso selectivo, tal es el caso de las “grandes escuelas” para las cuales los candidatos deben cursar primero dos años de clases preparatorias (llamadas *prepa*) y presentar un examen de acceso; las grandes escuelas son las instituciones de educación superior que cuentan con el sistema de ingreso más riguroso en Francia.

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) forman parte de este último grupo de instituciones, generalmente en ellas se forma a los funcionarios de alto nivel en especialidades como derecho, administración pública, economía, gestión, lenguas y culturas extranjeras, filosofía, antropología, historia y teoría de las artes, musicología, biología, geociencias, entre otras.

Los estudios en la ENS tienen una duración de cuatro años y se cursan en una de las cuatro sedes: Lyon, Cachan, Paris o Rennes. Durante el tiempo de formación, los normalistas poseen el estatus de funcionario en prácticas motivo por el cual perciben un salario y al finalizar sus estudios tienen la obligación trabajar para el Estado durante al menos diez años, la mayoría de ellos lo hacen en centros de investigación, instancias de la administración pública o ejercen la docencia en universidades públicas. En estas escuelas se puede obtener la agregación mediante concurso, certificado que permite ejercer la docencia a nivel superior, principalmente en las mismas ENS, en escuelas superiores especializadas y en menor medida en las CPEG (clases preparatorias para las grandes escuelas) o en los liceos. Para ello también se debe seguir una formación como practicante durante un año en el seno de una ESPE.

– Formación en alternancia

Este tipo de formación proporciona al estudiante la posibilidad de obtener conocimientos tanto teóricos como prácticos, ya que, como su nombre lo indica, se alternan periodos de formación teórica en la universidad y periodos de formación práctica en las empresas. La formación en alternancia permite obtener el diploma de Licenciatura o de Maestría de acuerdo con el número de años y créditos cursados (Bac+3 o Bac+).

4. De las escuelas normales a los IUFM

*Es la historia el más grande ejemplo de la vida humana, que se instituye con la experiencia y se corrige con el ejemplo.
Jacques Bénigne Bossuet*

4.1 Dos siglos de formación docente en las escuelas normales francesas

Los primeros intentos por normalizar e institucionalizar la formación docente se pueden situar formalmente con la creación misma de la Escuela Normal, pero también podemos encontrar algunas iniciativas no oficiales en épocas anteriores e incluso se pueden tomar como antecedentes de estas ideas aquellos métodos que servían para incorporar al personal a las labores propias de la enseñanza ya que éstos fueron los primeros en ser regulados (Escolano, 1982)

Así pues, Verger (2009) identifica a la llamada *licentia docendi* como la primera forma de reconocimiento o autorización para dedicarse a la enseñanza. Ésta se creó a principios del siglo XII, bajo mandato del papa Alexandre III, con la idea de unificar y regular la enseñanza en los colegios²⁹ y escuelas profesionales, para hacer frente a la proliferación de escuelas particulares creadas por maestros independientes que, en la mayoría de los casos, eran laicos.

Esta autorización para la enseñanza constituyó durante varios siglos un instrumento del monopolio clerical sobre el ámbito de la educación y la escuela, ya que daba a sus profesores los medios para controlar tanto la promoción de los graduados de las entonces nacientes universidades y sus colegios, por la vía de los exámenes, como los contenidos de enseñanza, que se encontraban definidos bajo la forma de programas y cursos de estudios (Verger, 2009).

Por su parte, las pequeñas escuelas de enseñanza elemental popular no figuraban como centros educativos de interés ya que se consideraba que “las letras no se [debían] enseñar a todos indiferentemente” (Richelieu, *Testamento político*, citado en Juliá, 1988: 27), es decir, la educación que interesaba era aquella destinada a los hijos de los nobles.

²⁹ Recordemos que estos colegios no se corresponden con los colegios que existen hoy en día en Francia, esos que brindan estudios comunes a todos los adolescentes de entre 11 y 15 años, pues hasta antes de 1959 los colegios eran instituciones dependientes de la universidad y brindaban estudios propedéuticos para el acceso a los estudios superiores y en algunos colegios se podía obtener el grado de bachiller, que era el primer grado universitario a obtener (ver el tercer capítulo).

Fue hasta la época del rey Luis XIV (1643-1715) que los maestros elementales comenzaron a tener mayor presencia (cinco siglos después de la instauración de la *licentia docendi*), ya que se estableció como obligatorio el que los padres de familia enviaran a sus hijos a las escuelas parroquiales para que recibieran las primeras instrucciones, que consistían principalmente en clases de gramática (Verger, 1999). Aquí, destaca la obra educativa de los Hermanos de la Doctrina Cristiana, encabezados por Jean-Baptiste de La Salle, quienes crearon los primeros seminarios para formar a los maestros que brindaban enseñanza elemental³⁰ a niños y jóvenes de la clase trabajadora en las escuelas que ellos mismos habían fundado (Gal, 1968).

Más adelante, en 1766, en el seno de la Universidad de Paris, surgió el concurso de agregación como medio para hacer frente a la falta de profesores de colegio³¹ que había sido generada por la expulsión de los jesuitas. El concurso constaba de pruebas orales y escritas y podían presentarse como candidatos aquellos que fueran egresados de la maestría en artes, de la licenciatura en teología o que tuvieran el grado de bachiller en medicina, una vez acreditadas las pruebas se convertían en interinos o pasantes en tanto se les asignaba el cargo de profesor de colegio. Este concurso desapareció en 1792 cuando el Antiguo régimen fue derrocado por los revolucionarios (Julià, 1988).

Además de los regentes, en los colegios existían los llamados maestros de estudios (1769), quienes eran encargados de mantener el orden al interior de estas escuelas, vigilar los estudios de los jóvenes y acompañarlos en sus prácticas. Éstos eran nombrados, en un principio por el obispo y luego por el rector de la universidad de entre los alumnos más avanzados. Después, la función de maestro de estudios también fue requerida en los internados que fueron creados en 1792 como anexos de las escuelas centrales (y que en 1802 se convertirían en los liceos) (Buisson, 1911).

En 1792, tras la deposición del Antiguo régimen, se instauró la primera República francesa y el poder legislativo se puso en manos de La Convención. Este nuevo gobierno vio en la educación el medio ideal para preparar a la población para el ejercicio de la soberanía y en los profesores los aliados perfectos para lograr dicho fin: “Ellos se proponen educar, no

³⁰ Esta instrucción popular abarcaba la lectura, escritura, ortografía, aritmética y catecismo (Gal, 1969:81)

³¹ En ese entonces llamados regentes

al hombre honesto del siglo XVII o al cristiano de la Edad Media, sino al ciudadano que participará en el gobierno de su país” (Gal, 1968: 100).

Por lo anterior, se consideró necesaria la creación de una institución que albergara a los mejores maestros de todo el país para que formaran a una nueva generación de profesores para la universidad y los colegios afiliados a ésta (Dupuy, 1994). Así, basados en los modelos de Alemania y Holanda, retomando las tradiciones pedagógicas de Comenio, Basedaw y Jean-Jacques Rousseau y mediante el impulso de Joseph Lakanal, se fundó la Escuela Normal en Paris en 1794, institución en donde serían brindados todos los conocimientos necesarios para ejercer el arte de la enseñanza, como lo llamaron entonces (Lakanal, 1794; Grandière, 2016).

Este primer intento por institucionalizar la formación docente no tuvo la respuesta esperada pues los conocimientos ahí brindados eran demasiado complejos para una población poco preparada para comprenderlos, además la organización y la administración de la Escuela Normal era altamente centralizada y los aspirantes que venían de otros departamentos no podían costear los gastos que les generaba instalarse en Paris (Grandière, 2016), por ello fue disuelta el 19 de mayo de 1795 (École Normale Supérieure, s/f).

Luego, ya con el Directorio instalado en el gobierno, se intentaron colocar algunos de estos establecimientos en otros departamentos de Francia, pero no se logró llevar a cabo. Asimismo, bajo iniciativa del ministro del interior se pretendieron establecer *clases normales* anexas a las escuelas centrales para la formación de maestros de primaria, sin embargo, el proyecto no tuvo seguimiento (Grandière, 2016).

A pesar de que la EN sólo funcionó durante cuatro meses y los intentos por establecer clases normales fueron infructuosos, estos ensayos sentaron las bases para cimentar un moderno sistema con criterios de alta exigencia para la formación y el reclutamiento de profesores, quienes tendrían bajo su responsabilidad hacer florecer los ideales revolucionarios de democracia, libertad, igualdad y fraternidad a través de la educación popular (Lakanal, 1794).

La formación de profesores de enseñanza secundaria (s.XIX y XX)

Los intentos por concretar la institucionalización de la formación docente no se vieron formalmente realizados sino hasta 1808 cuando, bajo el Decreto napoleónico que creó la

Universidad imperial, la Escuela Normal fue formalmente fundada y organizada (Dupuy, 1994):

Se ordenó el establecimiento de un internado para alojar a 300 alumnos que recibirían formación en el arte de la enseñanza de las letras y las ciencias; la edad de ingreso sería de 17 años; los candidatos serían seleccionados de entre los mejores alumnos de los liceos y sometidos a concurso de admisión; los aspirantes debían comprometerse a permanecer en el cuerpo docente de la Universidad durante al menos diez años después de su egreso; las clases serían aquellas del Colegio de Francia, la Escuela Politécnica y el Museo de historia natural; los alumnos no podrían permanecer más de dos años en el internado, al final del primer año deberían haber obtenido el grado de bachiller y una vez terminado sus estudios recibirían el grado de licenciatura en las facultades de letras o ciencias y serían llamados a ejercer la enseñanza en los colegios; los gastos del internado serían asumidos por la Universidad (*Cfr.* Dupuy, 1994).

Las cátedras eran impartidas en las facultades de letras y ciencias para adquirir todos los conocimientos teóricos y en el internado se llevaban a cabo las llamadas repeticiones, que consistían en clases de repaso de los contenidos vistos en las facultades, también ponían en práctica experimentos de física y química y se entrenaban en el arte de la enseñanza al lado de los compañeros más experimentados a quienes se les conocía con el nombre de repetidor (*repetiteur*), pues eran ellos quienes estaban a cargo de esas clases de repaso así como de la disciplina y el orden al interior del internado. Es importante señalar esto, ya que las repeticiones constituían el único medio para estudiar, practicar y adquirir las habilidades y conocimientos propios de la enseñanza (Dupuy, 1994).

Otro elemento importante introducido por el decreto imperial de 1808, fue el restablecimiento formal del concurso de agregación como uno de los métodos de reclutamiento de profesores, particularmente para ejercer en los liceos:

Art. 119 – Los maestros de estudios de los Liceos y los regentes de los Colegios serán admitidos a concursar para obtener la agregación para el profesorado de Liceos (Décret Impérial portant organisation de l'Université, 1808: párrafo II).

Dos años más tarde, se sumó la opción de otorgar la agregación a los diez mejores alumnos de la EN, quienes serían acreedores a la misma tras un año más de formación, al tiempo que cumplían la función de repetidor. Sin embargo, esto acarreó ciertas desigualdades pues los profesores de colegios (regentes y normalistas), debían presentar los exámenes y

aprobar el concurso para obtener la agregación, contrario a aquellos diez alumnos seleccionados (Dupuy, 1994).

Posteriormente, en los inicios de la época de la Restauración, la orden del 30 de noviembre de 1814 suprimió el concurso para los alumnos de la EN, quienes, obteniendo la licenciatura, también se harían acreedores al título de agregado. Asimismo, los funcionarios que hubieran ejercido por al menos cinco años el cargo de maestro de estudios, maestro elemental y profesor suplente en los liceos (financiados por el gobierno central) o como regente en los colegios comunales (financiados por los municipios o comunidades) también serían merecedores de dicho título (Dupuy, 1994).

Un año después, en 1815, se establecieron dos reglamentos en la EN, uno de estudios y otro concerniente a la administración y disciplina. Mediante el primero de ellos la formación se extendió a tres años de duración: el primer año estaba destinado a estudios comunes; en el segundo, los alumnos tomaban clases de acuerdo con su especialidad, ya fuera letras o ciencias; y el tercer año estaba casi totalmente dedicado al aprendizaje del oficio de la enseñanza. Además, se acordó la coexistencia de tres tipos de cursos: las conferencias magistrales de las Facultades, las conferencias entre alumnos y las conferencias de los repetidores impartidas por los alumnos licenciados (aquellos que habían obtenido el grado de licenciatura); quienes a partir de entonces llevaban el título de maestros de conferencias (Dupuy, 1994).

El reglamento administrativo, introdujo los siguientes cambios (Dupuy, 1994):

- La figura de director de estudios fue sustituida por la de prefecto de estudios y la de decano, por la de profesor de Facultad.
- La distribución de horarios fue modificada y se incluyó una conferencia semanal sobre historia religiosa, dogma y moral.
- Se estipuló que el grado de bachiller en letras debía ser obtenido antes de finalizar el primer año, mientras que el de ciencias se debía acreditar al finalizar el segundo año.
- El grado de licenciatura se obtendría antes de concluir el tercer año y quien no lo hubiera obtenido debía salir de la EN sin derecho a ejercer en la instrucción pública.
- La agregación se conservó como recompensa para los mejores alumnos, pero debían permanecer en la EN un cuarto año y cumplir con la función de maestro de conferencias.
- Se estipuló que la EN dejaría de ser un anexo de las Facultades de letras y ciencias.

Con estas modificaciones se sentaron las bases para que la EN se fuera constituyendo como una institución con personalidad propia (Dupuy, 1994). En adelante se realizaron diversos cambios relativos a la duración de los estudios, los contenidos, los horarios, los exámenes y la organización administrativa.

Algunos de los cambios más significativos fueron la apertura de diferentes series de formación, tanto en la sección de letras como de ciencias, para ofrecer una formación cada vez más especializada, también se elaboró un reglamento para el concurso de ingreso (1817) y se amplió la convocatoria para los alumnos de los colegios de pleno ejercicio y de las escuelas eclesiásticas (1818). Asimismo, se impuso una estancia en la docencia como requisito para poder presentarse al concurso de agregación (1838).

Y aunque la EN se vio suprimida en 1822 y en su lugar se crearon las escuelas normales parciales adjuntas a los colegios de pleno ejercicio, éstas no fueron capaces de proveer el personal de enseñanza que la universidad requería. Por ello, la EN fue reestablecida en 1826 bajo el nombre de Escuela preparatoria, hasta que en 1845 retomó su nombre y estructura originales. “Así el régimen de la Escuela Normal se [consolidó] por los perfeccionamientos sucesivos. Al mismo tiempo [que tomó] el nombre [...] de Escuela normal superior” para diferenciarse de las escuelas normales de institutores (Dupuy, 1994: 59).

Más adelante, en 1852, tras haber realizado modificaciones a los contenidos de formación y a los exámenes, los cuales eran cada vez más rigurosos y más enfocados en la disciplina elegida, se estableció que la ENS prepararía a los alumnos para las licenciaturas en letras y ciencias y quienes acreditaran las pruebas finales podían acceder a la función docente en los colegios y los liceos (Dupuy, 1994), es decir, no requerían aprobar las pruebas del concurso de agregación.

Así pues, la segunda mitad del siglo XIX vio proliferar el reclutamiento de profesores licenciados en los colegios y en menor medida en los liceos (Condette, 2015). Pero estos profesores ultra especializados en los saberes científicos disciplinares no recibían una verdadera formación profesional relacionada con la enseñanza, pues se consideraba que:

El profesor [de enseñanza secundaria], por la importancia de su cultura general y de su saber específico, adquiridos en el momento de sus estudios secundarios luego sobre los bancos de las facultades, aparece como el que no necesita formación en el oficio

[...] Por el solo hecho de dominar su disciplina, el licenciado y sobre todo el agregado no pueden más que ser buenos docentes (Condette, 2015: s/p).

En cuanto a la agregación, ésta era exigida principalmente para los egresados de la universidad que deseaban ejercer la función docente en la enseñanza secundaria (actualmente secundaria superior o bachillerato), para los maestros de estudios y regentes³² que aún habían permanecido enseñando en los colegios contando con el solo grado de bachiller, pero sobre todo era considerado como un requisito para ocupar los cargos directivos en los mismos colegios o para acceder casi de manera automática al cargo docente en un liceo (Dupuy, 1994; Condette, 2015).

Para poder ser candidato al concurso de agregación siendo egresado de las universidades, se debía contar con el doctorado o bien haber cumplido con una estancia de tres años en la función docente, que más adelante, en 1857, se redujo a un año (Dupuy, 1994). Pero esto cambió hacia la última década del siglo XIX, pues la orden del 28 de julio de 1894 estableció como requisito presentar el Diploma de estudios superiores (DES) y para los candidatos a la agregación de historia se incluyó, además, la elaboración de una tesis (1891) (Condette, 2015).

Entre los años de 1891 y 1899, se fueron creando secciones normales anexas a algunas grandes escuelas³³ para formar a los profesores de las escuelas especiales de artes y oficios y de las escuelas técnicas. Más adelante, en 1912, se creó la Escuela nacional de enseñanza técnica para formar a los profesores de las Escuelas prácticas de comercio e industria (EPCI) y de las Escuelas Normales Profesionales (ENP)³⁴ (Bodé, s/f).

Entre los años de 1904 y 1956, la ENS de Paris perdió su autonomía con lo cual se le retiró el presupuesto propio y su personal docente y sus estudiantes quedaron a cargo de la administración de la universidad (École Normale Supérieure, s/f). Además, a partir de 1905, se estableció como nuevo requisito que los candidatos al concurso de agregación presentaran, además del DES, un certificado de estancia que demostrara que el candidato había tomado a

32 La denominación regente deja de ser utilizada a partir de 1867 pues a partir de entonces todos los docentes de enseñanza secundaria serían llamados profesores. Por su parte el término maestro de estudios dejó de ser utilizado en los liceos en 1853 y en su lugar se utilizó el título de repetidor (Buisson, 1911).

33 Escuela de artes y oficios de Châlons-sur-Marne (1891), Escuela de altos estudios comerciales de Paris (1894), Escuela de comercio para jovencitas de Lyon (1894), Escuela industrial de Havre (1899) (Condette, 2015).

34 La Escuela normal superior de enseñanza técnica fue finalmente fundada en 1934 (Bodé, s/f).

lo largo de un año, al menos veinte conferencias relacionadas con la enseñanza secundaria general y la enseñanza disciplinar, así como su asistencia y participación progresiva en las clases de colegio o liceo, ya fuera durante tres semana consecutivas o dos veces por semana durante tres meses (Savoi citado en Condette, 2015: s/p).

Las anteriores condiciones, aunadas a las altas exigencias académicas solicitadas por las EN y sus concursos de agregación, generaron que durante la primera mitad del siglo XX “Una parte importante de los agregados no permaneciera por mucho tiempo en los colegios y los liceos, sino que se dirigían a las facultades, así la agregación resultaba casi un prerrequisito para las carreras de enseñanza en la educación superior al lado de la tesis doctoral” (Condette, 2015: s/p). Esto porque el profesorado de la educación superior no sólo gozaba de mejores condiciones laborales, sino que ostentaba un mejor estatus intelectual y social (Condette, 2015; Prost, 1968).

Los egresados de las normales pronto abandonaron la vía de salida que llevaba al ejercicio de la docencia en las universidades, ya que eran requeridos cada vez más en el campo de la investigación científica y en el ejercicio de la función pública en distintas instancias gubernamentales. Los normalistas afianzaron así el camino que los llevaría a consolidarse como la élite más elevada de la sociedad francesa, tanto por los conocimientos adquiridos durante su formación académica como por el estatus socioeconómico que les confiere el ejercicio profesional tras su egreso.

Este sistema de reclutamiento funcionó durante la primera mitad del siglo XX, los licenciados egresados de las universidades se dirigían principalmente a los colegios y liceos y los egresados de la universidad que habían aprobado el concurso de agregación que se llevaba a cabo en el seno de las ENS, eran reclutados principalmente como profesores de universidad.

Luego, hacia las décadas de los años cuarenta y cincuenta, cuando comenzó la explosión escolar en el nivel secundario, derivada de ley del 31 de mayo de 1933 que estableció la gratuidad de la enseñanza secundaria y por la transformación de las escuelas primarias superiores en colegios modernos (1936), otros tipos de certificaciones comenzaron a surgir para cubrir la necesidad de profesores que requerían los colegios y liceos y que la

agregación no había podido cubrir ya que representaba un filtro demasiado elitista³⁵ (Condette, 2015).

Tal es el caso del certificado de aptitud para la enseñanza en los colegios (CAEC), creado en 1941 para dotar de profesores de enseñanza general a los colegios modernos. El concurso para obtener dicho certificado estaba abierto para todos aquellos que contaran con el grado de licenciatura y constaba de dos tipos de pruebas: las disciplinares y otra relacionada con la profesión de la enseñanza (Condette, 2015). A estas pruebas se presentaban principalmente los maestros de las antiguas EPS y de las extintas Escuelas normales de institutores (Prost, 1968).

En el año de 1950, el CAEC fue reemplazado por el certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza de segundo grado (CAPES), que exigía a los candidatos el haber cumplido con una estancia práctica de al menos dos años en un colegio o liceo para poder ser admitidos a las pruebas teóricas. Estas pruebas estaban más centradas en una reflexión didáctica sobre la disciplina, aspecto que generó un cierto descontento entre los universitarios y los defensores de la agregación, pues veían que los conocimientos disciplinares no figuraban con suficiente presencia en las mismas (Chapoulie, 1987).

Por lo anterior, en 1952 las condiciones del CAPES fueron modificadas quedando de la siguiente manera:

1° *La parte teórica* se compone de pruebas escritas y una prueba oral [...]. Los candidatos admitidos en la parte teórica son asignados a un centro pedagógico regional. Ahí efectúan, bajo la dirección de consejeros pedagógicos, un año de iniciación a las funciones de enseñanza. 2° *La parte práctica* incluye pruebas que el candidato presenta al final de ese año de iniciación (Diario oficial 1952: 947-948 *apud* Condette, 2015: s/p).

Este concurso estaba abierto a los licenciados tanto de universidad como a los normalistas, pero estos últimos estaban exentos de presentar las pruebas teóricas escritas;

³⁵ Desde ese entonces coexisten estos dos tipos de profesores en la enseñanza secundaria: los certificados y los agregados. Los primeros son en su mayoría egresados de las universidades y otras instituciones de educación superior que una vez obteniendo su licenciatura se dirigen a las instituciones de formación docente en donde reciben una formación profesional para presentarse a las pruebas del concurso de reclutamiento y en el segundo grupo se encuentran los estudiantes y/o egresados de la maestría que desean ejercer la docencia ya sea en calidad de profesor agregado en las universidades (PRAG), como profesor titular en las secciones de técnico superior, en las CPGE o en los liceos.

aunque más adelante se agregaron pruebas orales teóricas que todos debían presentar por igual. “Las prácticas del nuevo concurso se normalizaron enseguida y los elementos de variabilidad estaban relacionados con el número de candidatos presentes y de puestos disponibles” (Condette, 2015: 9). De esta manera, se consolidaron dos vías de reclutamiento de profesores de enseñanza secundaria (secundaria superior hoy en día en Francia/ bachillerato en México): la certificación y la agregación (Chapoulie, 1987).

Hacia la segunda mitad del siglo XX, en un contexto de crecimiento demográfico, nuevas certificaciones y nuevas vías de formación fueron creadas para dar respuesta a las políticas de democratización de la educación³⁶ y a los cambios que éstas introdujeron: ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años; creación de los colegios de enseñanza general (CEG) y colegios de enseñanza técnica (CET) en 1959; creación de los centros de enseñanza secundaria (CES) en 1963; diversificación de la oferta de la enseñanza secundaria superior en 1965 (Gavari, 2005; Direction de l’information légale et administrative, s/f).

Así, mediante el decreto del 27 de febrero de 1957 se crearon los Institutos de preparación para la enseñanza secundaria (IPES) como una vía más para formar a los profesores de colegios, liceos, Escuelas normales de institutores (reestablecidas en 1945) y Escuelas nacionales profesionales (ENP). Los candidatos debían ser alumnos que hubieran finalizado su primer año de estudios en las facultades, las clases superiores de matemáticas o las clases preparatorias para las grandes escuelas³⁷, eran admitidos mediante concurso y formados en el seno de las facultades de ciencias y letras durante dos años. Al finalizar este periodo debían presentarse a las pruebas orales teóricas del CAP y en caso de acreditarlas eran admitidos en los CPR para cursar un año de formación en prácticas. Al concluir este último año de formación presentaban las pruebas prácticas y en caso de aprobarlas eran nombrados profesores certificados (Chapoulie, 1987).

Asimismo, en 1959 se redefinió el certificado de aptitud para los profesores de enseñanza técnica (CAPET) y el 21 de octubre de 1960, se creó el certificado de aptitud

³⁶ Si bien las políticas de democratización habían sido planteadas desde la cuarta República mediante el plan Langevin-Wallon, éstas no se desarrollaron sino hasta después de la instauración de la quinta República bajo el mandato del presidente Charles de Gaulle (Gavari, 2005)

³⁷ También podían ser candidatos aquellos estudiantes que hubieran sido admitidos a las pruebas orales en alguna ENS, quienes además estaban eximidos de presentarse al concurso de ingreso a los IPES. Todo estudiante admitido en un IPES debía firmar un compromiso decenal equiparable al de las ENS, ya que eran remunerados durante su formación (Chapoulie, 1987)

profesional para la enseñanza en los CEG (los CEG sustituyeron los cursos complementarios de la enseñanza primaria). La formación de los nuevos profesores de los CEG, en su mayoría antiguos institutores, “comprendía un primer año propedéutico, seguido de un año de preparación para el CAP CEG” (Prost, 1968: 445). Nueve años después (1969), el decreto del 30 de mayo conformó un nuevo cuerpo de profesores de enseñanza general de colegio (PEGC) en donde serían integrados los pocos titulares del CAP CEG (Chapoulie, 1987).

Los PEGC estarían destinados a brindar enseñanza en los CEG y en la tercera vía de formación de los CES, es decir, en el ciclo de transición destinado a aquellos jóvenes que querían incorporarse a la vida activa lo antes posible (enseñanza moderna corta/técnica). El grado de estudios de estos profesores se encontraba entre el de bachiller y licenciado, así que por una parte se separaron del colectivo de institutores, pero no llegaron a ser completamente aceptados dentro del cuerpo docente de educación secundaria de primer ciclo, es decir, por los profesores de colegios (Prost, 1968).

Por su parte, la agregación jugaba el papel de concurso de promoción para el personal ya reclutado o pre reclutado pues entre los años de 1950 y 1980: “tres cuartas partes de los acreedores de la agregación eran exalumnos de las escuelas normales superiores, practicantes de los CPR, alumnos de los IPES (y por tanto posibles acreedores del CAPES) o profesores titulares [...] quienes, una vez teniendo éxito en el concurso de agregación, dejaban la enseñanza secundaria para colocarse en la enseñanza superior o en un CNRS”³⁸ (Chapoulie, 1987: 28).

Todos estos cambios generaron una diversificación en los perfiles de los profesores de enseñanza secundaria y como a pesar de los esfuerzos no se lograba cubrir la necesidad de maestros titulares, los grupos en los colegios y liceos fueron cada vez más numerosos e incluso se recurrió al reclutamiento de maestros auxiliares que aún se encontraban en formación o que solo contaban con el diploma de estudios superiores aunque no hubieran recibido una formación profesional, lo que se tradujo en un personal menos calificado.

Así pues, para hacer frente a tales vicisitudes se planteó la necesidad de brindar formación continua a los profesores y para llevar a cabo tal tarea se propuso la creación de centros interuniversitarios de formación e investigación en educación en cada Academia

³⁸ Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS)

(CIFRE) y centros de formación continua en los departamentos (Prost, 1999). Sin embargo, las propuestas de reforma no fueron aceptadas y sólo se vieron retomadas hasta 1981, cuando se crearon las Misiones académicas para la formación del personal de la educación nacional (MAFPEN), mismas que fueron establecidas en cada academia y que estaban dedicadas a la formación continua de los docentes y el personal administrativo de la educación nacional para favorecer la adaptación de sus competencias profesionales a los objetivos oficialmente anunciados mediante el Plan académico de formación elaborado por esas mismas instancias (Demailly, 1991).

En cuanto a la formación inicial, la circular del 11 de agosto de 1981 introdujo para los maestros en formación en los CPR una estancia práctica que correspondía a tomar bajo su responsabilidad una clase de tres a cuatro horas semanales durante un año. De esta manera, la carga horaria de los consejeros pedagógicos se aligeraba y podían dedicar ese tiempo a su formación continua, al tiempo que los maestros en formación se beneficiaban de la llamada formación en alternancia, que consistía en tomar clases teórico-pedagógicas en los CPR y cumplir con los periodos de prácticas situadas (o en situación) con la estancia en responsabilidad (Condette, 2015).

Los agregados por su parte quedaron exentos de los estudios teóricos en los CPR desde el año de 1969 por ello la estancia en responsabilidad era completa, es decir, suplían a los profesores titulares de la clase durante todo un año, pero a partir de 1971 los agregados practicantes también debían recibir una formación pedagógica y profesional en los CPR. De esta manera, “El CPR, que tenía una estructura tan ligera, se transformó progresivamente en una pesada máquina. Dotada de pocos medios humanos y materiales” (Condette, 2015: s/p).

En este contexto de cambios, aunado a la inestabilidad económica, social y política que el país vivió en la década de los setenta, nuevas ideas se fueron gestando en torno a la dirección que debía tomar la educación, pues se consideraba que ya no era suficiente garantizar sólo el acceso a ésta, sino que se debía reflexionar en torno a su calidad y para ello era necesario contar con profesores que igualmente hubieran seguido una formación de calidad (Prost, 1999).

Así, en el ámbito de la formación docente, las ideas de mejora se encaminaban a la creación de un cuerpo único de maestros, desde preescolar hasta universidad, formado en institutos pedagógicos adjuntos a los centros universitarios, en donde se brindaría no sólo

una formación inicial, sino que también ofrecería formación continua (Prost, 1999). Sin embargo, la concreción de estas ideas se dio hasta finales de la década de los ochenta con la creación de los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), época en la que también se generó una masificación de la educación secundaria superior (brindada en los liceos) que reclamaba un reclutamiento docente eficaz que cumpliera al mismo tiempo con las exigencias de calidad (Chabannes, 1997).

La formación de maestros de enseñanza primaria (s. XIX y XX)

El establecimiento formal de la Escuela Normal cristalizó los ideales de contar con una institución dedicada exclusivamente a formar y reclutar a profesores con un amplio nivel de conocimientos, sin embargo, no se logró llevar a estos profesores al frente de la educación popular. La EN se erigió como una institución altamente selectiva y sus egresados se encargaban de brindar cátedra en los colegios y después de algunos años de ejercicio, o mediante el concurso de agregación, buscaban colocarse como profesores en los liceos y en la Universidad.

Así, la educación del pueblo brindada en las escuelas primarias comunales quedaba nuevamente en manos de los mismos profesores de antaño, es decir, los clérigos, quienes contaban con “una débil competencia y una remuneración risible que los obligaba a cumplir trabajos bajo una doble autoridad, la del alcalde y la del cura...al trabajo de maestro de escuela se sumaba aquel de sacristán” (Prost, 1968: 132-133).

Y aunque el decreto imperial de 1808 en su artículo 108, concertaba la posibilidad de abrir clases normales en los liceos para la formación de institutores³⁹ de escuelas primarias, esta circunstancia sólo fue bien aprovechada hasta 1810 en Estrasburgo, en donde se fundó una clase normal que brindaba formación para la enseñanza primaria durante cuatro años: “La clase normal se separó rápidamente del liceo para devenir autónoma” (Grandière, 2016: s/p). Éste fue entonces, el primer modelo institucional dirigido a la formación de maestros de primaria, sin embargo, no logró expandirse por toda Francia ya que el Gran Maestro de la Universidad imperial, Louis de Fontanes, declaraba innecesario invertir recursos en la

³⁹ Por la traducción literal de la palabra francesa *instituteur* que hace referencia al maestro a cargo de la enseñanza primaria.

formación de los maestros de escuelas primarias, pues las congregaciones religiosas se hacían cargo de éstas (Grandière, 2016).

Así pues, durante el Primer Imperio la formación de maestros de primaria no tuvo lugar en el sistema de enseñanza formal y con la carencia de maestros el poder extender la educación elemental a las clases populares de todo el país se percibía como una misión insostenible. Fue en el seno de la comunidad filantrópica francesa, que se gestó y se fundó la Sociedad de instrucción elemental en 1815. Ésta introdujo en Francia el método inglés de enseñanza mutua con el cual se pretendía impulsar la educación elemental popular.

Para llevar a cabo dicha misión, la sociedad fundó la revista *Journal d'éducation* para difundir sus ideas, creó una red de sociedades mutuas para establecer escuelas primarias que operaran con ese método en todo el país y establecieron dos escuelas de ensayos de educación primaria en París, una para hombres y otra para mujeres. En las escuelas de ensayos se recibían a los alumnos más avanzados de la escuela primaria para que aprendieran el método de enseñanza mutua de la mano de profesores experimentados; este movimiento preparó a muchos jóvenes que fueron reclutados como maestros de enseñanza primaria (Grandière, 2016).

El Estado por su parte, instituyó el Certificado de capacidad (*Brevet de capacité*) el 29 de febrero de 1816 con el fin de regular la asignación de plazas. Este certificado era otorgado mediante examen por la Universidad, pero no correspondía a ningún tipo de grado universitario sino a una autorización para el ejercicio de la enseñanza primaria (Toussant, 2002). Así, todo aquel que quisiera abrir una escuela primaria y/o brindar enseñanza elemental debía presentar dicho certificado; aunque las plazas eran asignadas por los comités comunales de vigilancia, es decir, a nivel local y no por el poder central. Los comités estaban integrados por el cura, el alcalde y algunos habitantes que representaban a la comunidad (Grandière, 2016).

Luego, con la ley Gouvion-Saint-Cyr de 1818, se estipuló que los jóvenes que firmaran un compromiso decenal al servicio de la instrucción pública serían absueltos de cumplir con el servicio militar. Esta ley atrajo un mayor número de candidatos con quienes se había podido cubrir la necesidad de maestros en las escuelas de los poblados más pequeños, al menos temporalmente ya que, debido a las malas condiciones en que se ejercía el oficio en estos lugares, los maestros migraban a las ciudades o poblados más grandes tan

pronto como se terminaba su contrato decenal: no existía retribución mínima asegurada, enseñaban en escuelas improvisadas en granjas o sin los recursos materiales mínimos, tampoco contaban con horarios establecidos, entre otras cosas (Prost, 1968).

Con tales condiciones la enseñanza primaria no podía tener un verdadero desarrollo; como se estaba haciendo en países vecinos como Alemania. Sólo algunas iniciativas locales fueron surgiendo para hacerse cargo de las necesidades educativas de su entorno cercano. Tal es el caso de las autoridades departamentales de Meuse y Moselle, quienes en 1823 abrieron una escuela normal primaria en sus correspondientes demarcaciones siguiendo el modelo de la de Estrasburgo.

Más adelante, el ministro Vatismenil impulsó la creación de más escuelas normales de institutores mediante la publicación de diversas circulares. En éstas se recomendaba a los departamentos que establecieran una escuela normal para maestros de enseñanza primaria en su demarcación y hacia 1829 ya existían once en total. Sin embargo, esta recomendación se tornó un verdadero asunto de Estado hasta el 28 de junio 1833 con la publicación de la Ley Gizot (Grandière, 2016).

Esta ley ordenaba, entre otras cosas, la construcción de una escuela normal para la formación de los maestros de enseñanza primaria en cada departamento, misma que sería acompañada de una escuela anexa y escuelas de aplicación para facilitar la organización de pasantías y prácticas (Chabannes, 1997). Asimismo, la ley Guizot obligaba a los gobiernos locales a tomar bajo su responsabilidad el alojamiento del maestro y a asegurarle un pago mínimo, así como cubrir los gastos de operación de la escuela primaria en donde ejercía sus funciones (Prost, 1968).

También, se creó toda una “obra reglamentaria capital que detalló los programas, fijó las condiciones de reclutamiento de los alumnos, organizó el financiamiento de las escuelas, precisó el personal apropiado e instituyó los exámenes” (Prost, 1968: 137). Los estudios en la escuela normal de institutores⁴⁰ tenían una duración de dos años, el primer año legitimaba el Certificado de capacidad elemental y el segundo, el de capacidad superior: con éstos se podía ejercer en las escuelas primarias y primarias superiores respectivamente (Prost, 1968).

⁴⁰ Aunque en algunos textos estas escuelas también son llamadas Escuelas Normales Primarias (ENP), aquí hemos querido tomar el nombre de Escuela Normal de Institutores (ENI), tal como lo maneja Prost (1968) para evitar confundirlas con las Escuelas Nacionales Profesionales (ENP)

Además de lo anterior, se promovió la producción de libros que contenían lecciones preparadas, explicaciones de métodos de enseñanza y comunicados oficiales. Con todos estos cambios las condiciones de formación y de trabajo de los maestros de primaria tuvieron una mejoría, pero quizás lo más importante es que colocó al maestro en el rango de funcionario (Grandière, 2016). Entre 1828 y 1837 las escuelas normales de institutores tuvieron un verdadero auge.

En 1838 existían setenta y cuatro escuelas en actividad; 2406 alumnos, en promedio 30 alumnos por escuela; 960 nuevos maestros certificados por año, cubriendo aproximadamente una tercera parte de lo necesario. El resto de los empleos disponibles eran ocupados por los jóvenes congregacionalistas que salían de los noviciados y por los candidatos libres. Estas tres vías de acceso al oficio de institutor parecían generar un equilibrio deseable (Grandière, 2016).

Pero las escuelas normales de institutores enfrentaron dificultades para continuar su expansión e instalarse en cada departamento como lo señalaba la ley Guizot, ya que el periodo de la restauración había dejado a Francia un contexto de inestabilidad social y política debido a las difíciles sucesiones en el gobierno y al desarrollo industrial; la clase obrera estaba sometida a malas condiciones laborales y los campesinos habían caído en una suerte de abandono. En ese ambiente, la alta burguesía lanzaba duras críticas a las escuelas normales de institutores:

El falso saber que va de la mano con el orgullo es una plaga en estas escuelas [...], en donde se desarrolla el desagrado por la religión y las obligaciones morales [...] e impera la hipocresía de aquellos que han firmado el compromiso decenal, quienes, una vez que han obtenido el certificado, se apresuran a dejar la instrucción lo más pronto posible [...] la institución de las escuelas normales resulta incoherente, pues en ellas se pretende brindar a los alumnos provenientes del medio popular una instrucción muy elevada y hábitos refinados [...] para quien está acostumbrado al *campo* (Théodore Barrau citado en Grandière, 2016).

Con la revolución de 1848 se logró derrocar finalmente a la monarquía y se instauró la Segunda República. Hasta ese entonces sólo diez de los 24 departamentos contaban con escuelas normales institutores y el gobierno de Napoleón III no favoreció su expansión. Por el contrario, la Ley Falloux de 1850 alargó los estudios normales un año más, estableció los 18 años como edad mínima de ingreso y estipuló que la obtención de un certificado de prácticas otorgado por el consejo académico era equiparable al certificado de capacidad (*brevet de capacité*).

Estas medidas permitieron una entrada fácil en los cuadros docentes sin pasar por la escuela normal, pues permitía a los directores de escuelas primarias, formar y reclutar a sus propios adjuntos; disposición que fue muy favorable para las congregaciones religiosas, las cuales ya formaban a sus cuadros docentes mediante el método de enseñanza mutua, sólo que a partir de entonces tendrían la ventaja de poder convertirse en funcionarios del Estado sin haber acreditado el examen con el cual se otorgaba el certificado de capacidad.

El escenario poco favorable que había dejado la Ley Falloux para las escuelas normales de institutores fue mitigado hasta después del golpe de estado del 2 de diciembre de 1851, ya que el poder central necesitaba promover una escuela laica para hacer frente al expansionismo que las corporaciones religiosas habían logrado en la educación y la política (Grandière, 2016). Así, el ministro Hippolyte Fortoul estableció una estricta vigilancia de las escuelas primarias a través de las prefecturas para evitar que los clérigos siguieran privilegiando el acceso de sus discípulos a las plazas docentes.

Sin embargo, fue hasta la década de los sesenta, gracias al impulso del ministro Duruy, que se llevó a cabo una renovación de las escuelas normales de institutores mediante el decreto del 2 de julio de 1866. Entre otras cosas, este decreto integró a los programas las materias que antes eran facultativas, invitó a rectores y profesores de la Universidad a brindar conferencias en el último trimestre de formación, reestableció el concurso de ingreso y la edad mínima para presentarse a éste, quedando esta última en 16 años. Asimismo, el ministro Duruy propuso mejoras salariales para los maestros de primaria.

Al finalizar el segundo imperio (1870 aproximadamente), los maestros de primaria ya contaban con mejores instituciones de formación, mejores salarios, aunque aún eran bajos en comparación con los gastos corrientes para su manutención, tenían cada vez mayor participación en las discusiones públicas en torno a la educación y la religión tenía menor presencia en las escuelas, ya que una parte importante de los maestros se declaraban agnósticos (Prost, 1968).

En seguida, con la instauración de la tercera República, el gobierno central comenzó a tener el control total de la instrucción elemental, que por muchos años se mantuvo en manos de las congregaciones religiosas. Asimismo, las ideas de igualdad, obligatoriedad, gratuidad y laicidad en la educación fueron gradualmente puestas en marcha y las iniciativas departamentales de crear escuelas normales para señoritas comenzaron a concretarse. Entre

los años de 1872 y 1877, diez escuelas normales fueron abiertas para formar a las maestras de enseñanza primaria y el 9 de agosto de 1879, mediante la promulgación de la ley Paul Bert, se estableció la obligación de crear una en cada departamento (Grandière, 2016).

Dos años más tarde, con el ministro Jules Ferry, una cuarentena de textos reglamentarios concernientes a la formación docente fueron publicados. Los cambios que introdujeron estos textos iban desde una nueva organización en las escuelas normales, pasando por la implementación de distintos reglamentos y programas de estudio, hasta el regreso de los certificados elemental y superior. Así entre 1882 y 1887 la red de escuelas normales se extendió; durante este periodo se crearon 47 escuelas, que se sumaron a las 125 ya existentes (Grandière, 2016).

A pesar de la expansión, las escuelas normales de institutores no proveían la cantidad de profesores requeridos para cubrir la necesidad de instrucción elemental de la población francesa. Esto debido a que las nuevas medidas de ingreso y formación, que eran cada vez más exigentes, generaron una baja de candidatos, principalmente para el caso de los varones, pues muchos de ellos optaban por conseguir solamente el certificado elemental que también les permitía ingresar a la función docente sin tener que cursar los extensos estudios de la escuela normal.

Aunado a lo anterior, dos leyes promulgadas de 1889 incrementaron el desagrado hacia las escuelas normales de institutores y a la labor de enseñanza elemental pues la primera de ellas, la ley del 15 de julio estableció la obligación de cumplir con un año de servicio militar al concluir los estudios normales y la ley del 19 de julio introdujo un aumento salarial risible (Grandière, 2016).

Asimismo, el decreto del 4 de agosto de 1905 dividió la formación en dos periodos, el primero de ellos correspondiente a dos años de preparación para la obtención del certificado superior y el segundo periodo equivalente al tercer año de formación destinado a la práctica dentro de una clase. Estos cambios tenían la intención de hacer de las escuelas normales instituciones especializadas y profesionales. Pero esta nueva disposición había saturado los programas de contenidos y no consideraba cómo resolver el problema de los alumnos que no lograban conseguir la certificación superior.

Todo lo anterior provocó que las escuelas normales tuvieran una nueva época de dificultades y algunas de ellas incluso fueron cerradas. Esto debido a la falta de candidatos y

a las críticas que recibían por parte de algunos dirigentes del gobierno quienes consideraban que las normales ofrecían una formación dogmática y sectaria (Prost, 1968; Grandière, 2016). Así pues, la preparación formal de los maestros de instrucción elemental continuaba sin poder tomar importancia y numerosas plazas seguían siendo ocupadas por personal no capacitado, muestra de ello es que hacia 1911 sólo 2,400 de los 5,700 nombramientos fueron otorgados a los egresados de las escuelas normales, es decir, menos del 50% del total (Grandière, 2016).

Luego, el contexto de la primera guerra mundial empeoró la situación de las escuelas normales ya que muchos edificios escolares se vieron afectados o habían sido utilizados como refugios. Y si bien era necesario reestablecer las condiciones normales de vida al finalizar la guerra, lo mejor era hacerlo al menor costo posible. Por ello, al respecto de la formación de maestros de enseñanza primaria, se propuso que ésta se llevara a cabo en los liceos y colegios, pues se pensaba que restaurar las escuelas normales representaba un gasto innecesario.

Sin embargo, la comunidad que defendía las escuelas normales declaraba que éstas últimas no debían desaparecer sino transformarse en institutos pedagógicos, que ofrecieran primero una formación académica sólida y luego la formación profesional necesaria para la enseñanza. Así, los debates en torno a la mejor manera de dar respuesta a la necesidad de proveer los maestros de enseñanza primaria que la nación requería no cesaban, pero fue hasta 1920 que se logró llevar a cabo una reforma.

El ministro Lapie tenía la intención de elevar el nivel de los maestros al tiempo que pretendía atender las demandas de simplificarla. De esta manera, el 18 de agosto de 1920 logró que se aprobara la creación de secciones normales en las escuelas primarias superiores para facilitar el reclutamiento de candidatos a recibir formación para la enseñanza primaria. Conjuntamente reorganizó el certificado superior que constaba en adelante de un examen a la vez general y profesional, renovó el concurso de ingreso a la ENI, renovó los programas introduciendo la sociología y la elaboración de un reporte al final del tercer año, que más tarde se convirtió en la llamada memoria profesional, y se concedieron becas para preparar a los mejores alumnos para su ingreso a las ENS (Prost, 1968; Grandière, 2016).

Además, durante el periodo de entreguerras, algunos cambios más fueron introducidos: la renovación de los programas (introducción del humanismo científico), la reorganización de la administración y contabilidad, la reforma de los certificados para el profesorado de las ENI y las EPS preparados en las ENS, la modificación del régimen de las

escuelas de aplicación y del servicio de directores, profesores y personal administrativo de las ENI.

Más tarde, en 1932, se estableció la exigencia del certificado superior (BS) como requisito para acceder al oficio de institutor, así como la posibilidad de que los inspectores de academia reclutaran a los suplentes e interinos para ocupar las plazas vacantes, ya que las escuelas primarias superaban la demanda de maestros que egresaban de las ENI. Y en 1937 se estipuló que los normalistas podrían preparar el certificado de bachillerato en la misma ENI.

Finalmente, en el contexto de inestabilidad que se vivía a causa de la segunda guerra mundial las EN fueron suprimidas el 18 de septiembre de 1940. Los alumnos que habían sido aceptados bajo concurso fueron enviados a los liceos en las clases de segundo para la preparación del certificado de bachillerato (Grandière, 2016). Éste último se convirtió entonces en requisito para ser reclutado como maestro de enseñanza primaria (Direction de l'information légale et administrative, s/f).

Un año más tarde se crearon los Institutos de formación profesional en donde los alumnos que contaran con el Bac podrían recibir formación para el ejercicio de la enseñanza durante un ciclo escolar. Cursaban dieciocho horas de clase por semana y un día estaba destinado a las estancias prácticas (en clases primarias, liceos y establecimientos técnicos y en los centros regionales de educación general y deportiva). Al concluir estos estudios se otorgaba un certificado que les permitía integrarse a los cuadros docentes.

Sin embargo, solo las generaciones de 1940 a 1944 vivieron este proceso de formación ya que el 20 de agosto de 1944 las escuelas normales fueron reestablecidas una vez que el régimen de Vichy había sido extinguido. Pero el retorno a la normalidad fue bastante lento y con demasiados titubeos debido a las condiciones generales del país y particularmente por las circunstancias bajo las cuales habían sido formados los maestros de enseñanza primaria durante ese periodo.

La propuesta lanzada en 1945 planteaba la posibilidad de brindar formación pedagógica para todos aquellos que aspiraran el cargo de profesor una vez que hubieran concluido los estudios secundarios. Dicha formación sería otorgada en las ENI o en institutos pedagógicos pertenecientes a las universidades durante dos años; los aspirantes al cargo de

profesor de secundaria también deberían tomar algunos cursos para su formación profesional junto a los futuros institutores.

Fue el ministro Marcel-Edmond Naegeien, mediante el decreto del 6 de junio de 1946, quien reestableció la posibilidad de que los maestros en formación preparan el certificado de bachillerato durante los dos primeros años de estudios en las ENI, los siguientes dos años estarían destinados a la formación profesional. Sin embargo, ante la falta de maestros que cubrieran las plazas disponibles, los directores de las ENI obtuvieron una autorización especial para reclutar desde el segundo año a los estudiantes de las EN y preparar el Bac en el tercer año, es decir, el decreto de 1946 nunca fue realmente ejecutado (Grandière, 2016).

En 1954 algunas ENI abrieron una sección para formar a los maestros que brindarían clases en los cursos complementarios (CC) de la enseñanza primaria. Estos CC se transformaron en colegios de enseñanza general (CEG) por conducto de la reforma Berthoin de 1959 y un año después, se estipuló que los profesores de estos colegios serían formados en centros regionales especialmente destinados para prepararlos para la obtención del CAP CEG.

Asimismo, en 1963 se crearon secciones especiales en las ENI de las ciudades más grandes y en los centros regionales de formación para preparar a los maestros para la obtención del CAEI⁴¹, que los acreditaría para brindar enseñanza a niños y jóvenes con discapacidad. Paralelamente, desde inicios de la década de los sesenta, los planteamientos sobre la necesidad de brindar formación continua a los maestros se iban desarrollando y algunos organismos y estructuras de apoyo fueron creadas para tales fines.

En adelante, las discusiones y propuestas en torno a la formación inicial de los maestros de enseñanza elemental se enfocaban en trasladarla al nivel superior. Para llevar esto a cabo, el primer paso fue eliminar la obligación de mantener el internado (1969). Luego, a partir de 1972 se dejaron de admitir a los candidatos que no contaban con el certificado de bachillerato. Y finalmente, la reforma de 1979, mediante la cual se creó el Diploma de estudios universitarios generales (DEUG), proporcionó el marco para inscribir a la formación de maestros de primaria en el nivel de educación superior.

⁴¹ Certificado de aptitud para la educación de niños y adolescentes inadaptados

A partir de entonces, “los institutores serían formados en tres años después del *baccalauréat* bajo la responsabilidad de las universidades y las escuelas normales”, la cuales estarían a cargo de los rectores, bajo una organización de modelo universitario (Grandière, 2016: s/p). Hacia 1982 se llevó a cabo una reforma para realizar algunos ajustes que proporcionaran mayor coherencia y cohesión entre los distintos módulos de enseñanza y a partir de entonces el reclutamiento se realizó a nivel del DEUG (Bac+2).

La formación de los institutores había sido introducida así en el nivel de educación superior. Pero aún quedaba pendiente el tema de la unificación de la formación docente, es decir, que todo profesor reclutado debía pasar por la misma formación para controlar y asegurar de mejor manera la calidad de la misma. Así pues, el solo contar con el DEUG no era suficiente, debía asegurarse una formación profesional uniforme, incluyendo a los profesores de enseñanza secundaria. Tal propuesta fue presentada a finales de la década los ochenta con la publicación de la ley Jospin.

4.2 La unificación de la formación docente: los IUFM

Como se ha expuesto en líneas anteriores, desde sus orígenes la preparación de los profesores de enseñanza elemental y enseñanza secundaria en Francia tomó caminos distintos para cada nivel educativo. Por un lado, la Escuela Normal Superior (ENS) acogía a los estudiantes más destacados egresados de los liceos, hacía uso de sofisticados mecanismos de ingreso y egreso de su estudiantado, brindaba una formación con una alta exigencia académica con clases tanto en las facultades de las universidades y en escuelas de altos estudios, como en la escuela politécnica, y otorgaba un grado universitario a los estudiantes que concluían con éxito su formación. Luego, cuando la ENS abandonó esa misión principal de dotar de profesores a las universidades y los liceos, para que sus egresados ocuparan los cargos principales de la administración pública y las plazas de investigación tanto en las mismas universidades como en los centros altamente especializados en el desarrollo científico, los CPR heredaron esta misión de formación de los profesores de enseñanza secundaria que acogía a los candidatos egresados de la universidad que contaban con una licenciatura.

Por otra parte, la Escuela Normal de Institutores (ENI), que logró cimentar sus primeras instalaciones veinte años después de la creación de la ENS, recibía a los egresados de las escuelas primarias para ser formados a un nivel ni siquiera equiparable con el de

secundaria, sólo a partir de 1833 pudo proporcionar el rango de funcionario a sus egresados reclutados y desde 1932 un certificado apenas superior al elemental. Además, brindaba una formación polivalente muy general, pero con mayores contenidos pedagógicos.

Más adelante, hacia la segunda mitad del siglo XX, los maestros de enseñanza primaria eran reclutados a nivel Bac mientras que los profesores de enseñanza secundaria debían acreditar el nivel de licenciatura más un año de preparación para el concurso del CAPES en un CPR. Es decir, el nivel de formación continuaba siendo dispar, incluso años más tarde cuando se estableció el DEUG como requisito para la enseñanza primaria, las diferencias aún eran visibles (Fraisie, 2010): para unos la formación continuaba centrada en el conocimiento disciplinar y para otros en lo profesional.

Estos eran, a grandes rasgos, los dos panoramas de la formación de los maestros y profesores que ejercían la docencia en las escuelas del sistema educativo francés casi hasta finales del siglo XX. Incluso a nivel léxico se puede observar una diferenciación, por un lado, los **maestros/institutores** de las escuelas elementales populares, cuya imagen era la del trabajador, el técnico, y por otro, los **profesores** de los liceos y colegios, que eran reconocidos como los intelectuales y oradores (Fraisie, 2010). Y, aunque desde los años sesenta comenzó a haber un cambio de perspectiva en cuanto a la imagen del educador y a los planteamientos sobre su formación, la idea de unificar la formación docente en un mismo establecimiento bajo el control del estado sólo se vio formalizada treinta años más tarde con la creación de los Institutos universitarios de formación de maestros (IUFM).

Los IUFM fueron creados mediante el decreto de la ley de Orientación de la Educación del 10 de julio de 1989, conocida como Ley Jospin, estaban destinados a formar a los profesores tanto de primero como de segundo grado, su modelo de organización pretendía ser cada vez más cercano al universitario, haciendo de la licenciatura el diploma necesario para postularse como candidato al concurso de reclutamiento (licenciatura+1) y todos los candidatos reclutados, en tanto funcionarios del Estado, tendrían una carrera y remuneraciones idénticas (Fraisie, 2010).

A partir de 1991, año en el que iniciaron operaciones estos institutos, se introdujo a los actores de la formación en una dinámica de investigación educativa, se brindó una formación alternando cursos teóricos y estancias prácticas en clases y se estableció la

obligación de elaborar un trabajo recepcional (llamado *memoria*) sustentado en el análisis de la experiencia profesional adquirida durante dicha estancia (Borderie, 1998).

Asimismo, cada IUFM elaboraba sus propios programas de formación basados en los lineamientos generales emitidos por el ministerio, el cual otorgaba la aprobación final para que éstos pudieran ser puestos en marcha. Además, se desarrolló un aparato de acompañamiento para introducir y conducir a los profesores en formación durante sus estancias prácticas en clase (La Borderie, 1998).

Sin embargo, en la parte administrativa el Estado no renunció a su rol de reclutador y empleador, ya que éste continuó otorgando los diplomas y asignando las plazas. Además, “la creación de los IUFM y las MAFPEN no acabaron totalmente con las instituciones existentes, por razones profundas ligadas a la tradición y la cultura nacional” (Chabannes, 1997: 29), ya que el concurso de agregación se mantuvo como un medio para acceder a la función docente, principalmente en la sección de estudios técnicos superiores, en las CPGE y en las universidades en calidad de PRAG (profesor agregado), aunque también ejercen funciones en los liceos con condiciones salariales superiores a las de los profesores certificados y una carga horaria menor.

Así pues, los ideales de homogeneizar a la planta docente fueron llevados a cabo de manera parcial, pues además de lo anterior la operación de los IUFM y las atribuciones repartidas entre éstos y las universidades eran distintas dependiendo del nivel educativo en el cual ejercerían los profesores en formación. Por ejemplo, los profesores de secundaria llevaban a cabo la preparación para las pruebas del concurso en instalaciones de las universidades, en donde la mayoría de los formadores eran universitarios-investigadores, mientras que los profesores de enseñanza elemental preparaban las pruebas en el seno de los IUFM, en donde los formadores eran los antiguos profesores y directores de estudio de las ENI, así como inspectores de la educación nacional y personal de los antiguos CPR (Chabannes, 1997). Además, las pruebas de acceso para el profesorado de segundo grado eran organizadas a nivel nacional, en tanto que las de primer grado se organizaban en cada IUFM bajo la responsabilidad del rector de academia (La Borderie, 1998).

Años más tarde, con la Ley de orientación y programación para el futuro de la escuela del 23 de abril de 2005, mejor conocida como ley Fillon, se modificó el Código de Educación y en él se estipuló que los IUFM pasarían a formar parte de las universidades como unidades

internas, en este sentido dependerían de éstas últimas para las decisiones más importantes: dispositivos pedagógicos, presupuesto y reclutamiento del personal (Fraisie, 2010: 65).

Dicha medida entró en vigor dos años después (2007), ya que esto significó adoptar las formas administrativas y organizacionales bajo las cuales operaban las universidades y con lo cual se condujo, tanto a los profesores en formación como a los formadores, a una dinámica de investigación y trabajo colegiado.

El reto sería [entonces] desarrollar una profesionalización reforzada y una universitarización adaptada y no una universitarización forjada en detrimento de la profesión; esto requeriría de ciertas condiciones como la concepción y construcción de un nuevo currículo integrado que tomara en cuenta el saber-hacer propio de los IUFM y la movilización de todos...en una lógica de profesionalización (Altet, 2010:23).

Para llevar esto a cabo, al currículum, que ya consideraba la formación en alternancia, con clases teóricas en los IUFM y las universidades y estancias prácticas en los centros escolares, se agregaron como elementos base: un referencial de diez competencias, nuevos dispositivos de análisis de las prácticas y la elaboración de una memoria profesional (trabajo recepcional basado en el análisis y reflexión de la estancia práctica, éste existía anteriormente para los profesores de enseñanza primaria pero no para los de secundaria) (Fraisie, 2010; Altet, 2010).

Los profesores de escuelas y los profesores de colegios y liceos son todos profesores. Esta unidad de la profesión, más allá de las particularidades propias de cada nivel de enseñanza, justifica una sola base de competencias para todo tipo de profesor [...] Diez competencias profesionales deben ser tomadas en cuenta en la formación de todos los maestros: actuar en tanto funcionario del Estado de modo ético y responsable; dominar la lengua francesa para enseñar y comunicar; dominar las disciplinas y tener una buena cultura general; concebir y poner en ejecución su enseñanza; organizar el trabajo de la clase; tomar en cuenta la diversidad de los alumnos; evaluar a los alumnos; dominar las tecnologías de la información y de la comunicación; trabajar en equipo y cooperar con los padres de familia y colaboradores; formarse e innovar (MENESR, 2007).

Dichas reformas cambiaron de manera significativa el enfoque en la formación docente pues se brindó mayor atención al desarrollo de las habilidades profesionales, hablando sobre todo de la parte técnica-operacional de la labor docente, y nuevas tareas y formas de trabajo fueron asignadas a los profesores de enseñanza primaria y secundaria.

El desarrollo de los IUFM, con todos sus cambios tanto administrativos, de organización y pedagógicos, sentaron las bases para afianzar la llamada *masterización* de la formación docente iniciada en 2010 (Altet, 2010; Fraisse, 2010); esto significa que todos los profesores al finalizar su formación contarían con el grado de maestría. Este dispositivo de formación de maestros *Bac+5* entró en aplicación en el ingreso 2010-2011 y estaba organizado en torno a tres momentos: sensibilización al oficio mediante estancias prácticas, obtención del título y contratación/asignación de plaza (Fraise, 2010).

Dichas modificaciones estaban encaminadas a generar las condiciones de un espacio educativo común europeo en el que los oficios de enseñanza debían ser equiparables en todos los países miembros de la Comunidad Europea y cuya tendencia era la prolongación de los estudios, en el entendido de que de esta manera se otorgaría reconocimiento e importancia a la profesión de la enseñanza (Fraisse, 2010).

Un par de años más tarde, en 2013, una nueva reforma fue anunciada, el lanzamiento de la Escuela Superior del Profesorado y la Educación (ESPE), institución que pretendía consolidar realmente la unificación de la formación docente e incluir en sus filas a todo aspirante a desarrollar funciones en el ámbito educativo, desde profesores hasta personal administrativo y de la salud. Asimismo, en los ESPE quedarían asegurados los programas de formación continua para todo el personal educativo.

5. La formación inicial de profesores

*El niño, guiado por un maestro interior trabaja infatigablemente con alegría
para construir al hombre. Nosotros educadores, sólo podemos ayudar...
Así daremos testimonio del nacimiento del hombre nuevo.
Maria Montessori*

A finales de los años noventa se consolidaron las bases para la construcción de un espacio europeo de educación superior que permitiera mayor movilidad a sus actores dentro del continente. Se pensaba generar las condiciones necesarias para llevar a cabo un intercambio, tanto de conocimientos como de experiencias formativas, que derivara en mayores posibilidades de empleo para los egresados de las instituciones europeas de educación superior al tiempo de impulsar el desarrollo social, económico, cultural y tecnológico de los países participantes (EEES, 1999).

A su vez, la tendencia de internacionalización de la educación se afianzaba en los discursos y declaraciones emitidos por los organismos de cooperación internacional como la UNESCO y la OCDE, los cuales han servido de guía para las reformas educativas que la mayoría de los países han realizado en lo que va del siglo XXI (Trigos-Carrillo, 2017). Hablando particularmente de la formación inicial docente, los cambios se han encaminado al aumento de la cualificación de los profesores prolongando el tiempo destinado a su formación, así como el desarrollo de programas que garanticen un equilibrio entre teoría y práctica y la cooperación entre los distintos actores que participan en el proceso de formación (Rohstock y Tröhler, 2012; MENESR, 2013; Ramírez Carpeño, 2015).

Francia, a pesar de haber sido uno de los países pioneros en la creación de una institución oficial destinada específicamente a la formación de profesores a finales del siglo XVIII, fue uno de los países europeos que más tardó en llevar al nivel superior la formación de todos sus profesores (Latapí, 2004) pues, como bien se señaló en el capítulo anterior, no fue sino hasta finales del siglo XX que se unificó la formación docente en aquel país mediante la creación de los IUFM. Dos décadas más tarde, en el año 2010, se inició el proceso de masterización mediante el cual se colocó a la formación inicial docente en el nivel *Bac+5*, es decir, después del bachillerato los aspirantes al cargo docente deben cursar cinco años de formación académica, tres de estudios superiores disciplinares y dos de maestría, con estudios profesionalizantes.

Con dicha reforma, Francia estaba cumpliendo los acuerdos de la comunidad europea al prolongar los estudios destinados a la formación de todo su profesorado pero aún quedaba pendiente el generar las condiciones necesarias para la cooperación entre los distintos actores de la formación, además, a pesar de que ya se había implementado la formación en alternancia desde la creación de los IUFM, aún faltaba armonizar de mejor manera los saberes académicos y las competencias profesionales en la formación inicial de todo el profesorado (MEN, 2012).

Además de lo anterior, en el año 2012, con el plan para la Refundación de la escuela de la república, nuevos cambios fueron anunciados para todo el sistema escolar francés y, de acuerdo con el mensaje del entonces presidente de Francia François Hollande, dicha reforma había sido el resultado de un proceso de diálogo y recogida de diversos puntos de vista mediante la organización de grupos de trabajo que involucraba a los distintos actores del sistema educativo (MEN, 2012).

Uno de los cuatro ejes de dicha reforma consideró la importancia de contar con un personal formado y reconocido, pero no se trató solamente del personal docente, sino que incluyó a distintos actores de los centros escolares: directores, inspectores, personal de atención a la salud de las escuelas, personal de apoyo y formadores. La Reforma del sistema escolar, que quedó finalmente asentada en la *Ley de orientación y programación para la refundación de la escuela de la República del 8 de julio de 2013*, se tradujo entonces, hablando de la formación del personal educativo, en la creación de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE).

5.1 Las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación

En el ingreso 2013 treinta y dos ESPE entraron en operación, una en cada academia en sustitución de los IUFM, constituidas en el seno de un establecimiento público de carácter científico, cultural y profesional (EPSCP, 143 en total), sea una universidad, una escuela central o algún otro establecimiento de educación superior o un conjunto de éstos (comunidad de universidades y establecimientos públicos de enseñanza superior, COMUE)⁴². Los EPSCP

⁴² De acuerdo con el sitio oficial del Ministerio de enseñanza superior e investigación (MESR), hasta el 27 de julio del 2017, veintiún COMUE se habían constituido en todo el territorio francés, las cuales se encuentran bajo su tutela (MESR, 2017)

han puesto sus Unidades de Formación e Investigación (UFR) a disposición de las ESPE para llevar a cabo las actividades de formación docente, tanto inicial como continua. (Direction de l'Information Légale et Administrative, 2013; MESR, 2017b).

Asimismo, las ESPE pueden estar vinculadas a un polo de investigación y de enseñanza superior (PRES). Los PRES son agrupaciones de EPSCP cuyo objetivo principal consiste en mutualizar esfuerzos y medios que coadyuven al desarrollo de la investigación científica para beneficio de las distintas instancias de educación superior y otros organismos de investigación. Ofrecen formación a nivel de maestría y doctorado en distintas áreas disciplinares y realizan actividades de difusión científica (MESR, 2015).

Para que lo anterior quede más claro, pondremos de ejemplo a la ESPE de la Academia de Créteil⁴³. Esta ESPE se encuentra adscrita a la Universidad Paris-Est Créteil (UPEC), sin embargo, los programas de maestría ofrecidos por ésta son impartidos en distintos sitios de la misma academia mediante la colaboración de otras universidades y sus actores, en este caso las Universidades de Paris 8, Paris-Est Marine la Vallée (UPEM) y Paris 13 (sitio web oficial del ESPE Academia Créteil). Esto significa que las cuatro universidades han constituido una asociación de cooperación, una COMUE, para impartir los programas de formación docente que han sido acreditados para la ESPE Créteil.

De esta manera las ESPE tienen la posibilidad de ofrecer mayor variedad de especialidades y más lugares para los aspirantes; particularmente para el caso de las maestrías de la enseñanza secundaria, ya que éstas tienen gran diversidad de trayectorias disciplinares: letras modernas, ciencias industriales de la ingeniería, ciencias económicas y sociales, ciencias físicas y químicas, historia-geografía, entre otras.

En cuanto a los contenidos de formación, de acuerdo con lo establecido en la Ley del 8 de julio de 2013, son los Ministerios de educación nacional y de enseñanza superior los que determinan el marco nacional de las formaciones ligadas a las profesiones de la enseñanza, tanto de primero como de segundo grado. Bajo este marco, ambos ministerios acreditan a las ESPE mediante la firma de un contrato plurianual, dicho contrato es renovado por las mismas

⁴³ Recordemos que la academia es una circunscripción de la administración escolar francesa. En México la política educativa federal se declina a nivel estatal para administrar los servicios educativos.

instancias y con la misma duración después de una evaluación nacional (Direction de l'Information Légale et Administrative, 2013; MESR, 2017b).

La acreditación de la escuela permite al establecimiento público de carácter científico, cultural y profesional o al establecimiento público de cooperación científica o a los establecimientos públicos de enseñanza superior vinculados [...] otorgar el diploma nacional de maestría en los campos de las profesiones de la enseñanza, de la educación y de la formación (Artículo L.721-21 de la Ley n° 2013-595 del 8 de julio de 2013 de orientación y de programación para la refundación de la escuela de la República).

A nivel institucional, los programas de las ESPE deben ser votados por el consejo de administración de la universidad de adscripción y aprobados por el presidente de esta última. Para su operación, cada ESPE es conducida por un director y administrada por un consejo escolar, cuenta con un presupuesto propio integrado al presupuesto de su establecimiento de adscripción. Además, existe un consejo científico y pedagógico (COSP) que contribuye en las actividades de formación e investigación (Direction de l'Information Légale et Administrative, 2013).

CUADRO 9. GOBIERNO DE LAS ESPE: RESÚMEN DE FUNCIONES

	Funciones genéricas	Designación/integración
Director ESPE	<ul style="list-style-type: none"> -Asegura la ejecución de los acuerdos relativos a la organización de la enseñanza -Propone a los miembros de los jurados de exámenes -Prepara una propuesta de orientación política y presupuestaria -Controla los ingresos y egresos de la escuela 	Nombrado por los ministros de Educación Superior y de Educación Nacional bajo la propuesta del consejo escolar
Consejo escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Aprueba el presupuesto de la escuela y los contratos para los asuntos de la escuela. -Somete al consejo de administración de la universidad la distribución de empleos y será consultado acerca de los reclutamientos -Adopta las reglas relativas a los exámenes y a las modalidades de control de conocimiento 	<p>Miembros elegidos de entre el personal de la institución, así como personalidades externas de los cuales algunos serán elegidos por el rector de la academia.</p> <p>El presidente de este consejo será elegido de entre los agentes externos designados por el rector</p>
Consejo científico y pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Contribuye a la reflexión sobre las grandes orientaciones de la política de colaboración entre EPCSP y a las actividades de formación e investigación. 	Está integrado por representantes de: estudiantes, profesores en funciones en el primero y segundo grado que participan en las acciones de formación dentro de los centros escolares, personal docente de los ESPE y personal de la instancia de adscripción (EPCSP) y de la COMUE que participan en las actividades de formación.
Equipo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Aseguran las acciones de formación inicial de los estudiantes que desean ejercer la profesión de la enseñanza o alguna otra profesión de la educación y la formación -Organiza acciones de formación continua para el personal docente de los centros escolares de primero y segundo grado y del personal de educación en general 	Integrado por distintos profesionales que intervienen en los centros escolares desde profesores, personal de inspección y directivo que ejercen funciones en el primero y segundo grado hasta actores de la educación cultural, artística y ciudadana, así como los profesores-investigadores del ESPE y la COMUE.

-Participa en la investigación disciplinar y pedagógica, así como en acciones de cooperación internacional

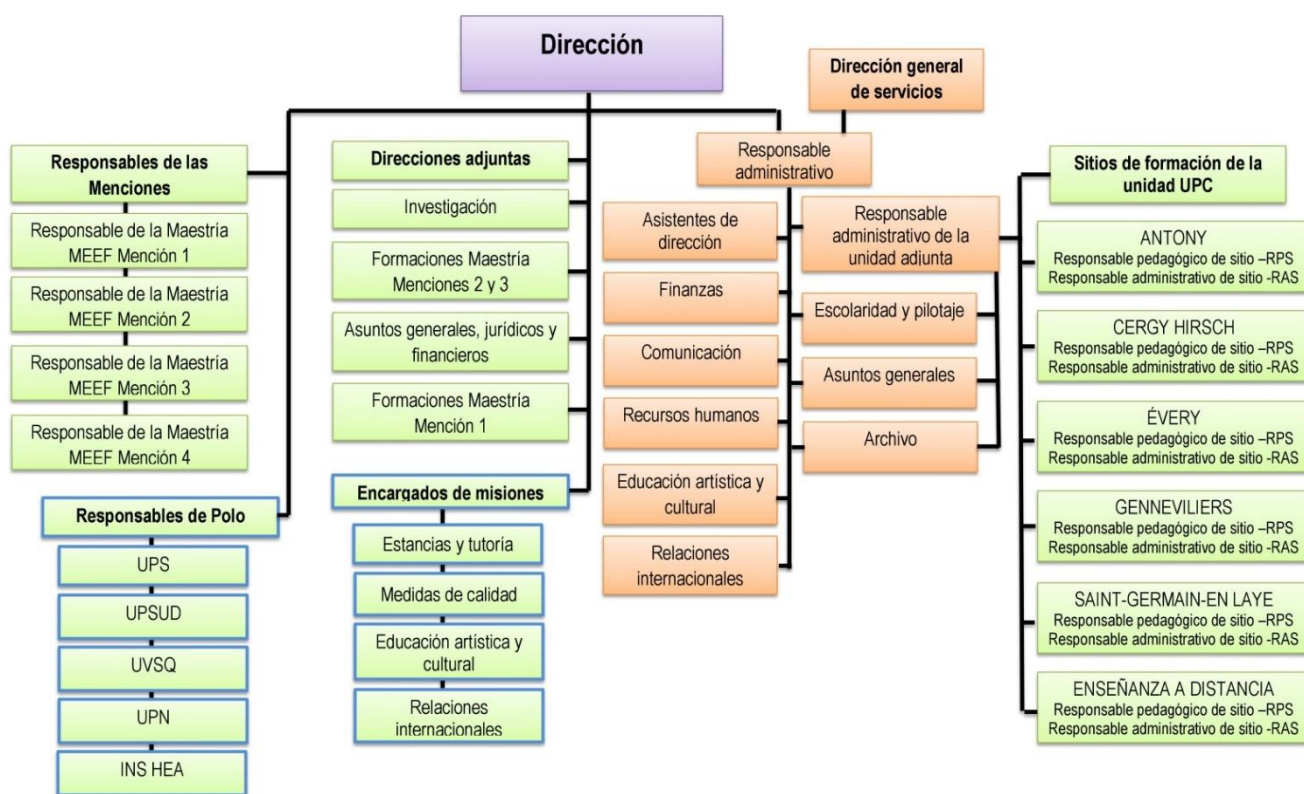
Cuadro elaborado a partir de la información obtenida de las siguientes fuentes:

* **Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MENESR) (2013). *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Séminaire préparatoire.***

* **Direction de l'Information Légale et Administrative (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.***

Aunado a estas figuras institucionales de dirección y administración, cada ESPE tiene órganos, instancias y formas institucionales distintas para llevar a cabo su labor. Sin embargo, la mayoría de estas separa las actividades en administrativas y pedagógicas, conformando subdirecciones, direcciones adjuntas y cargos para la coordinación de los servicios de formación que ofrece. Para ejemplificar esto, se muestra a continuación el organigrama de la ESPE de la academia de Versailles la cual está adscrita a la Universidad de Cergy-Pontoise y asociada a las universidades de Evry-Val d'Essonne, Paris Nanterre, Paris-Sud, de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines y al Instituto nacional superior de formación y de investigación para la educación de los jóvenes discapacitados y las enseñanzas adaptadas (INS HEA).

Esquema 4. Organigrama de la ESPE Academia de Versailles



*El organigrama fue reelaborado a partir de la versión original que se muestra en francés en el sitio web oficial de la ESPE Academia de Versailles <http://www.espe-versailles.fr> (fecha de consulta 20 de noviembre de 2017) y sirve con fines meramente ilustrativos.

5.2 El modelo de formación inicial de profesores en Francia

Desde finales de los años ochenta, Francia adoptó un modelo consecutivo para la formación inicial de todo su profesorado, es decir, que para poder acceder a los programas de formación inicial docente es necesario certificar primero una formación especializada en una o varias disciplinas mediante la culminación de estudios superiores (*Bac+3*). Este modelo de formación fue conservado con las reformas del 2010 y 2013 y funciona actualmente para el reclutamiento de los profesores tanto de primero como de segundo grado, cuyo nivel final de certificación es el de maestría (*Bac+5*).

Desde el año 2013, las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación (ESPE) son las encargadas de brindar la formación inicial docente a través de los programas de Maestría para las Profesiones de la Enseñanza, la Educación y la Formación (MEEF) con cuatro menciones. La mención uno está dirigida a los futuros profesores de escuelas maternas y elementales (MEEF primer grado) y la segunda a los profesores de colegio y liceo (MEEF segundo grado), esta última tiene además distintas trayectorias dependiendo de la especialidad a enseñar, ya que en secundaria la enseñanza es disciplinar.

Y, aunque las dos menciones restantes no son tema del presente trabajo, serán señaladas aquí de manera general por ser parte de la oferta formativa que brindan las ESPE. Así pues, la tercera mención está enfocada en la formación del personal educativo de apoyo, dirección y supervisión (MEEF – gestión educativa), particularmente para aquellos que desean formarse como consejero principal de educación (CPE), para desarrollar funciones de apoyo administrativo y pedagógico en colegios y liceos. La última mención se ha denominado *Prácticas e ingeniería de la formación*, está dirigida a los interesados en ejercer otras funciones de la educación y la enseñanza, como la formación de adultos, la formación de formadores o de profesionales, el acompañamiento pedagógico, entre otras (MENESR, 2013).

Mención	Profesor en	Concurso(s)	Trayectorias	Los contenidos de formación favorecen
1 Primer grado: profesor de enseñanza primaria	-Escuela maternal -Escuela elemental	Concurso de reclutamiento de profesores de escuelas (CRPE)	-	La interdisciplinaridad y la transversalidad de los saberes. El desarrollo de competencias relacionadas con la enseñanza de las distintas disciplinas que comprenden la enseñanza primaria de cara a los públicos más jóvenes.

2 Segundo grado: profesor de enseñanza secundaria	-Colegio -Liceo	-Certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza de segundo grado (CAPES) -Certificado de aptitud para el profesorado de educación física y deportiva (CAPEPS) -Certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza técnica (CAPET) -Certificado de aptitud para el profesorado de liceo profesional (CAPLP)	-Alemán -Inglés -Español -Italiano -Historia-geografía -Letras clásicas -Letras modernas -Matemáticas -Física-química -Ciencias de la vida y de la tierra -Tantas otras como asignaturas existen en los liceos: v.g. hotelería y restauración impartida en los liceos tecnológicos	Las competencias científicas y profesionales. Aprendizajes disciplinares y didácticos. El pasaje de una reflexión científica a la práctica profesional.
Cuadro elaborado a partir de la información proporcionada en el sitio web oficial. <i>Devenir enseignant</i> del MENESR http://www.devenirenseignant.gouv.fr/ (fecha de consulta 9 de noviembre de 2017).				

Los estudios de las maestrías MEEF se cursan durante dos años. Para las tres primeras menciones, el primer año de la maestría está destinado a la preparación del concurso de reclutamiento de la educación nacional que, si es superado con éxito, permite el acceso al segundo año de formación. En el caso de la cuarta mención no existe un concurso de reclutamiento.

Para poder inscribirse al primer año de una maestría MEEF es necesario contar con estudios superiores mínimos, es decir, con un nivel de formación *Bac+3* (licenciatura). También es posible acceder si se cuenta con un diploma de maestría (*Bac+5*) o superior (doctorado, *Bac+8*), si se es estudiante del primer año de alguna otra maestría (*Bac+4*) o si se es profesor o personal de apoyo pedagógico y administrativo en alguna de las escuelas del sistema de la educación nacional. Estos últimos cuatro tipos de candidatos también pueden participar directamente en el concurso de reclutamiento sin haber pasado por el primer año de las maestrías MEEF.

Cabe mencionar que, si bien todas las licenciaturas dan acceso a las maestrías MEEF, ciertas carreras pueden ser privilegiadas según se desee ejercer en una escuela de enseñanza primaria o en un colegio o liceo. Para el caso de profesor de escuela, las disciplinas prioritarias son francés y matemáticas, pero también pueden ser ciencias, historia-geografía, lenguas vivas, educación física y deportiva. Si se quiere ejercer en la educación secundaria, la mejor opción es escoger una carrera de acuerdo con la disciplina que se desea enseñar, por ejemplo, si el objetivo es convertirse en profesor de francés en un colegio o liceo, lo ideal sería estudiar la licenciatura en letras (MENESR, 2016).

En aras de mitigar estas diferenciaciones y ofrecer otras posibilidades de formación a los estudiantes que se decidan tempranamente por la profesión docente, a partir de la reforma del 2013 se han implementado nuevos dispositivos que permiten a los estudiantes universitarios tener un primer acercamiento con las profesiones de la enseñanza, como las *Unidades de enseñanza de pre-profesionalización*, que son propuestas en cada establecimiento universitario para brindar contenidos relacionados con la docencia tales como ciencias de la educación, psicología del infante, didáctica de la especialidad, entre otras, a partir del segundo año de licenciatura y que son complementarios a los cursos disciplinares regulares (MENESR, 2016).

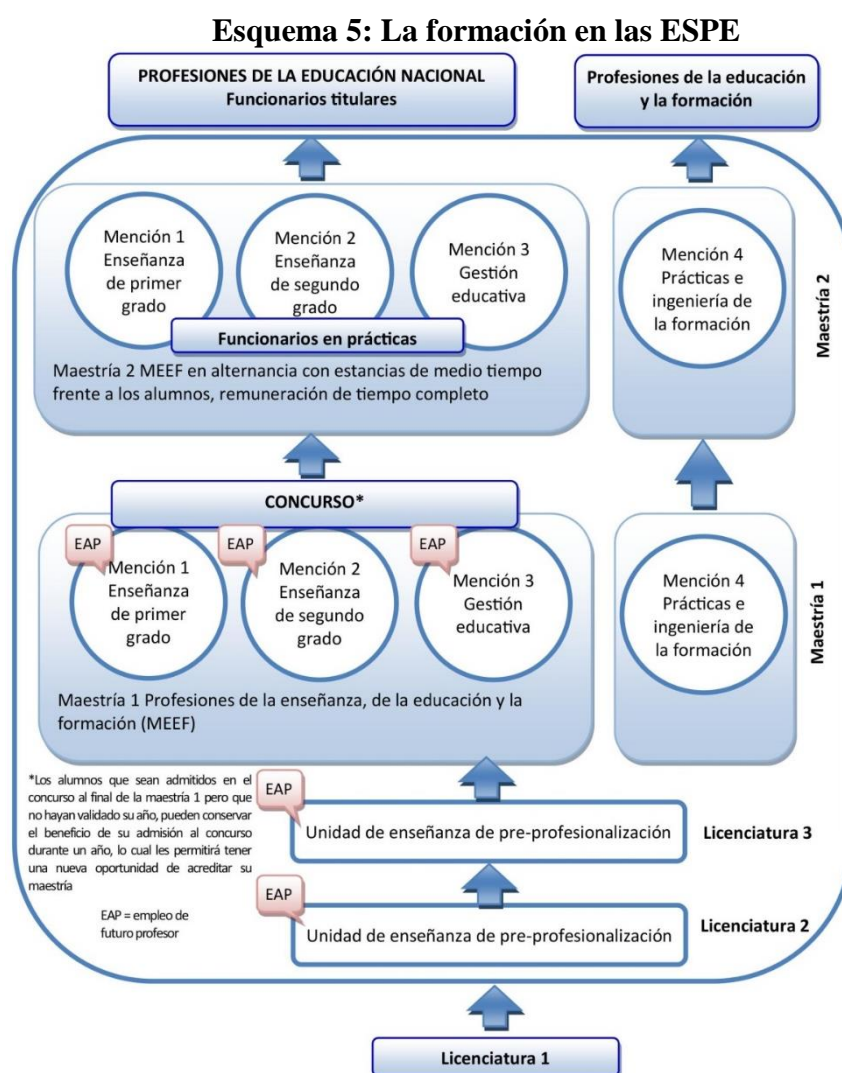
Además, se tiene que desde los años noventa una de las características más importantes del modelo de formación inicial docente francés es la denominada formación en alternancia, la cual se ha visto favorecida con la reforma de 2013 ya que se ha ampliado al nivel licenciatura mediante la creación del dispositivo denominado *Empleo de futuro profesor* (EAP). Este dispositivo está dirigido a los estudiantes que se encuentren cursando el segundo o tercer año de licenciatura en la universidad o el primer año de cualquier maestría, que cuenten con una beca de estudios superiores, sean menores de 26 años y que deseen participar en el concurso de reclutamiento de la educación nacional (MENESR, 2016d).

El EAP ofrece la posibilidad de seguir una formación en alternancia tal como se hace en otras formaciones profesionales, es decir, el estudiante sigue, además de sus cursos regulares en la universidad, una formación directa en el campo de acción bajo un contrato de trabajo; que en este caso se trata del trabajo directo con grupo en un colegio o liceo. Este trabajo es a tiempo parcial cubriendo en promedio un total de 12 horas a la semana bajo la supervisión de un tutor que lo acompañará durante sus primeras prácticas de formación como futuro profesor, a cambio el estudiante aprendiz recibe una remuneración mensual para seguir apoyando sus estudios universitarios.

Debido a que la oferta superó a la demanda durante los dos primeros años de implementación del dispositivo EAP, en el ingreso escolar 2015 se realizaron algunos ajustes, de tal forma que en la actualidad sólo se lleva a cabo como una medida para el reclutamiento de profesores que el sistema escolar requiere de manera prioritaria, quedando delimitado a aquellos estudiantes universitarios de segundo o tercer año o del primer año de maestría que

requieran de apoyos económicos y que desean formarse como profesor de matemáticas, letras inglesas o letras alemanas para ejercer en un colegio o liceo, o como profesor de escuela para ejercer en las academias de Amiens, Créteil, Guyane, Reims, Versalles o en un departamento de ultramar (DOM) (Floc’h, Benoit, 2015; MENESR, 2016). Para el ciclo escolar 2017-2018 1,100 empleos de futuro profesor fueron creados (MENESR, 2016d).

De acuerdo con lo anteriormente descrito y según lo muestra una infografía presentada por el Ministerio de la educación nacional y de la enseñanza superior e investigación, el esquema general del modelo de formación quedaría representado más o menos de la siguiente manera (MENESR, 2013):



FUENTE: MENESR (2013). *La formation au sein des ESPE (parcours type)*. Esquema, Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>
 NOTA: la versión original se muestra en francés, éste ha sido traducido con fines meramente ilustrativos, todos los derechos de diseño de este diagrama pertenecen al MENESR de Francia

5.3 Estructura curricular general de la formación inicial

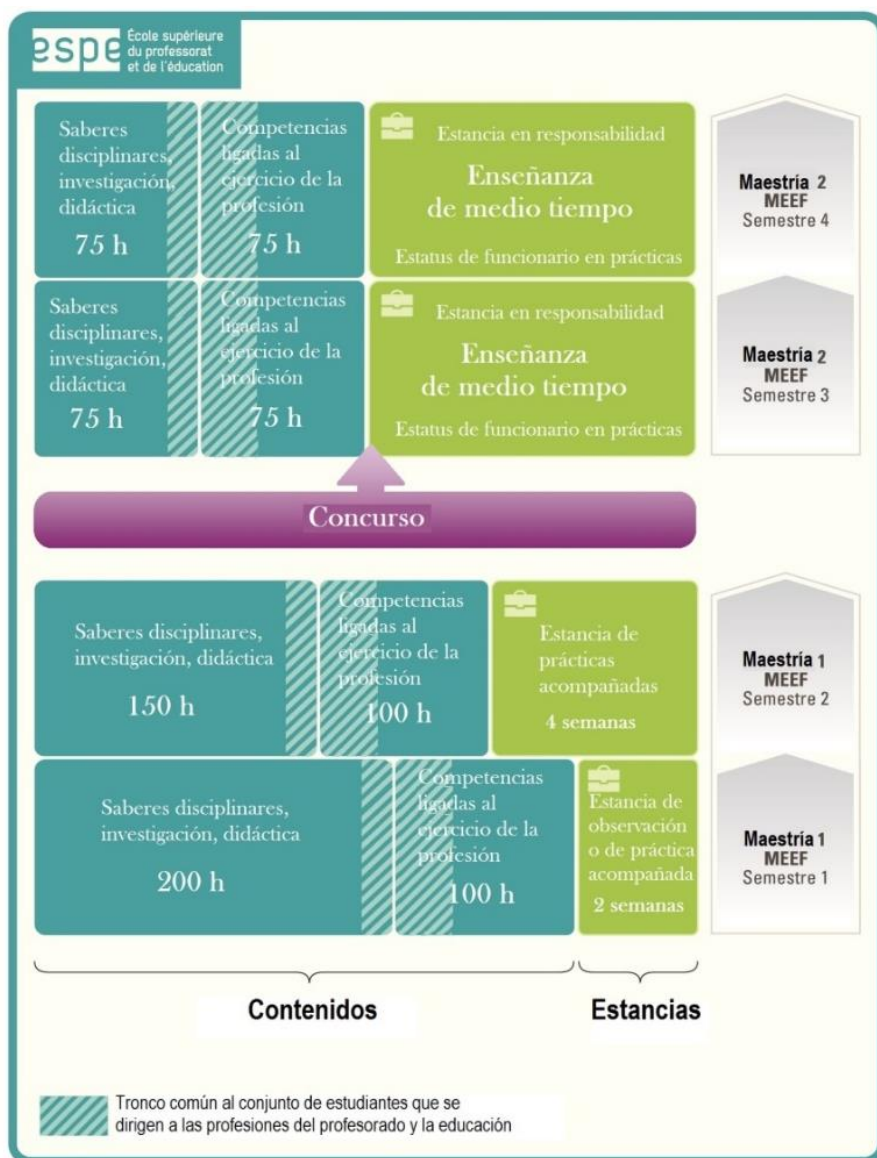
Hemos visto que la formación inicial de los profesores tanto de enseñanza primaria como de secundaria se brinda a nivel de maestría durante dos años en el seno de una ESPE. Estos dos años de formación están organizados de manera semestral. Durante esos cuatro semestres, los profesores en formación cursan contenidos que conjugan el dominio de una o varias disciplinas y el desarrollo de capacidades para transmitir esos conocimientos.

Los contenidos de formación son adquiridos a través del seguimiento de cursos teórico-prácticos en las ESPE y sus universidades de adscripción y mediante periodos de prácticas en los centros escolares de acuerdo con el nivel educativo en donde se ejercerá la función docente. Durante el primer año de la maestría, se debe cubrir un total de 450 a 550 horas de formación y el segundo año un total de 250 a 300 horas, esto puede variar dependiendo de los créditos de las asignaturas (llamadas unidades de enseñanza) y del tiempo destinado a las prácticas.

El primer año de la maestría está destinado principalmente a la preparación del concurso de reclutamiento de la educación nacional, mismo que de ser aprobado brinda el acceso al segundo año de formación, es por ello por lo que los contenidos teórico-prácticos ocupan la casi totalidad de la oferta curricular. Por otro lado, el segundo año de la maestría es guiado principalmente por las actividades relacionadas con la práctica profesional, misma que es analizada mediante la elaboración de un trabajo recepcional llamado *memoria*, además los contenidos que se cursan en las ESPE o en las unidades de formación e investigación (UFR) de las universidades están dirigidos a complementar esa primera experiencia profesional y a apoyar la investigación que sustenta el trabajo recepcional (Direction de l'Information Légale et Administrative, 2012; MENESR, 2013).

A continuación, se muestra un ejemplo de la integración de estos contenidos de acuerdo con los años y semestres de formación, cabe aclarar que este es un esquema general al que se ha recurrido con fines meramente ilustrativos ya que la carga horaria y su distribución pueden variar de acuerdo con la propuesta curricular realizada en cada ESPE.

Esquema 6. Ejemplo-tipo de organización de la nueva formación en las ESPE



MENESR (2013). *Exemple-type d'organisation de la nouvelle formation*. Diagrama, Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>

NOTA: la versión original se muestra en francés, éste ha sido traducido con fines meramente ilustrativos, todos los derechos de diseño de este diagrama pertenecen al MENESR de Francia

Los ejes que estructuran los programas de formación inicial docente en Francia, de acuerdo con la reforma del 2013, son los siguientes (MENESR, 2013):

- Conocimientos del tronco común
- Conocimientos disciplinares y de especialidad, así como su didáctica
- Estancias (periodo de prácticas) /Conocimientos orientados hacia la práctica profesional

- Investigación, memoria profesional
- Conocimiento y dominio de las herramientas digitales
- Dominio de una lengua extranjera

Conocimientos del tronco común

Se trata de contenidos de carácter de las profesiones de la enseñanza, la educación y la formación, que son de interés para todos aquellos que deseen ejercer funciones en el sistema educativo nacional francés, desde profesores, personal directivo, personal de apoyo, formadores, entre otros, que pretenden generar una cultura compartida de manera tal que facilite el desarrollo de vínculos de cooperación entre los distintos actores. Un ejemplo de este tipo de contenidos sería el conocimiento sobre *el proceso de aprendizaje de los alumnos*, que no sería sólo aprendido por los futuros profesores sino también por aquellos que deseen desempeñarse como personal de apoyo, directivo o de supervisión, lo cual supondría mejores formas de entendimiento entre éstos.

Otros contenidos pueden versar sobre la atención a la diversidad, en especial de alumnos en situación de discapacidad, modelos pedagógicos, métodos de evaluación de los alumnos, prevención de la violencia escolar, etc. Aunado a éstos se encuentran otros contenidos que son propios de la educación nacional como el dominio de la base común de conocimientos, competencias y cultura, la educación cívica y moral que incluye la comprensión y promoción de los valores de la República y otras aptitudes como la cooperación entre pares y el impulso de buenas prácticas para el desarrollo de la docencia y la educación, entre otras (MENESR, 2013).

A continuación, se muestra un ejemplo de una propuesta de contenidos de tronco común:

Tabla 6. Ejemplo de contenidos del tronco común FID

	Contenidos del tronco común	Carga horaria
Maestría 1 Semestre 1	Filosofía de la escuela, valores de la escuela y de la República	12hrs.
	Procesos de aprendizaje, psicología del infante	12hrs.
	Derecho de la función pública	6hrs.
Maestría 1 Semestre 2	Grandes corrientes pedagógicas, gestión de la enseñanza, aprendizaje y evaluación	12hrs.
	Sociología, gestión de la diversidad, orientación	6hrs.
	Dificultades escolares y deserción	6hrs.
	Escuela inclusiva: adaptación escolar y escolarización de los alumnos en situación de discapacidad	6hrs.
Concurso		
Maestría 2 Semestre 3	Organización del sistema escolar y contexto institucional	6hrs.
	Procesos de aprendizaje, relaciones y saberes. Memoria y aprendizaje, estilos cognitivos, inteligencias múltiples	12hrs.
	Postura del maestro y del alumno, comunicación profesional (Voz, lenguaje no verbal, etc.)	12hrs.
Maestría 2 Semestre 4	Gestión de los conflictos y de la violencia	12hrs.
	Lucha contra los estereotipos mujeres-hombres y la diversidad escolar	12hrs.
	Ética, postura profesional, trabajo cooperativo	6hrs.
Total	12 ECTS	120hrs.
FUENTE: MENESR (2013). <i>Exemple d'enseignements de troncs commun</i> . Recuperado de http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html NOTA: la versión original se muestra en francés, ésta ha sido traducida con fines meramente ilustrativos, todos los derechos de diseño de este cuadro pertenecen al MENESR de Francia		

Conocimientos disciplinares y de especialidad, así como su didáctica

Los contenidos a que hace referencia este eje pueden ser cursados en la ESPE o en una unidad de formación e investigación (UFR) de la universidad de adscripción o de las universidades asociadas. Corresponde a aquellos conocimientos de carácter disciplinar y su didáctica o dirigidos a un perfil profesional determinado como puede ser el caso de consejero principal de educación. Para el primero de los casos un ejemplo es la asignatura de “Literatura y civilizaciones de los países anglófonos”, que puede ser cursada por aquellos que desean ejercer como profesores de inglés (MENESR, 2013).

Otro ejemplo lo podemos ver en el siguiente cuadro que corresponde a la oferta curricular del primer semestre de la maestría MEEF para la enseñanza de la Historia y la geografía en la educación secundaria, es decir, en colegios y liceos, brindada por el ESPE Clermont-Auvergne y sus sitios de formación. En este caso, las UE 2, 3 y 4 son ejemplo de contenidos disciplinares propios de la trayectoria Historia-geografía.

Tabla 7. Ejemplo de contenidos disciplinares FID

UE	Nombre de la unidad de enseñanza (asignatura)	Créditos
UE1	Didáctica y pedagogía 1	5
UE2	Cultura disciplinar: historia	10
UE3	Cultura disciplinar: geografía	10
UE4	Construcción razonada y aparato crítico de un expediente documental: Historia, geografía y didáctica	5
FUENTE: Sitio web oficial del ESPE Clermont-Auvergne: http://www.espe-auvergne.fr		

Estancias (periodo de prácticas) / Conocimientos orientados hacia la práctica profesional

Durante su formación inicial todos los profesores realizan periodos de prácticas en los centros escolares. En el primer año de la maestría las estancias tienen una duración de cuatro a seis semanas y su objetivo es brindar un primer contacto con la profesión de la enseñanza. Éstas pueden estar organizadas como periodos de observación o prácticas acompañadas.

Este periodo de prácticas ofrece a los profesores en formación la posibilidad de adquirir algunas bases sobre cómo se organiza el trabajo en clase, el uso de algunas herramientas para la enseñanza, así como observar, reflexionar y analizar de manera directa la funcionalidad de algunos de los conocimientos teóricos que le son brindados en el seno de las ESPE: contenidos sobre los procesos de enseñanza, la gestión de conflictos en el aula, la atención a la diversidad, entre otros. Asimismo, “Estos periodos de prácticas colaboran en la preparación de los candidatos para las pruebas del concurso y en la reflexión de los estudiantes de cara a la elaboración de la memoria de la maestría” (Comisión Europea/Euridyce, 2016).

Una vez acreditadas las pruebas del concurso de reclutamiento de la educación nacional que se efectúan al finalizar el primer año de formación, los estudiantes pueden acceder al segundo año de la maestría, periodo durante el cual adquieren el estatus de funcionario en prácticas. Esto significa que a partir de entonces se les asigna un grupo del cual se hacen responsables a media jornada recibiendo un salario a jornada completa. De esta manera pueden continuar con su formación en las ESPE y preparar su memoria profesional (Comisión Europea/Euridyce, 2016).

Además, las ESPE brindan conocimientos orientados hacia la práctica profesional que son de utilidad para el desarrollo del trabajo directo en las aulas, pues éstos permiten una familiarización con las situaciones y actividades propias de la clase. Se trata principalmente de conocimientos, aptitudes y actitudes relacionadas con la práctica de la enseñanza (MENESR, 2013).

Investigación, memoria profesional

La investigación también es piedra angular en los contenidos de los programas de formación inicial docente, por ello además de llevar asignaturas relacionadas con las actividades propias de la investigación, como se puede observar en el cuadro anterior (v.g. UE4), los profesores en formación también deben realizar una memoria profesional que se realiza durante el segundo año de la maestría.

Este trabajo constituye el producto de las observaciones e indagaciones que el profesor en formación realiza en tanto funcionario en prácticas al frente de un grupo. Debe reflejar la capacidad de identificación, análisis y resolución de problemas reales que se presentan en el ámbito de su clase, así como su capacidad de argumentación sustentada en los conocimientos teóricos disciplinares y profesionales que ha adquirido a lo largo de su formación y otros conocimientos obtenidos mediante el uso de instrumentos propios de la investigación (Direction de l'Information Légale et Administrative, 2012).

Esta iniciación en la investigación forma parte del bagaje profesional de los profesores y les brinda experiencia para hacer evolucionar sus prácticas de enseñanza durante el ejercicio la labor docente, de tal manera que les permita hacer frente a los cambios educativos que son exigidos por una sociedad en movimiento.

Conocimiento y dominio de las herramientas digitales

Uno de los aspectos a los que más se le ha prestado atención, no sólo en cuanto a la formación docente se refiere sino a la educación en general, es al desarrollo de las habilidades relacionadas con el uso de las herramientas digitales. Es así que el profesor no sólo debe conocer y dominar tales instrumentales, sino que debe ser capaz de hacer uso de ellas en el ejercicio de su profesión de manera tal que sean un verdadero apoyo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje que lleve a cabo con su grupo.

Así pues, los contenidos relativos a este eje brindan al profesor en formación los conocimientos y habilidades necesarios para hacer uso de las herramientas digitales de manera tal que le permitan desarrollar prácticas pedagógicas más adaptadas a sus alumnos y promover en ellos tanto el trabajo colaborativo como el autónomo. Además, debe lograr transmitir a sus alumnos los conocimientos, aptitudes y actitudes para un uso adecuado de dichos instrumentos (MENESR, 2013).

Dominio de una lengua extranjera

La certificación del dominio de una lengua extranjera es una de las condiciones para la obtención del diploma de maestría, por ello a lo largo de los dos años de formación de la maestría los profesores en formación seguirán cursos que les permitan adquirir las competencias necesarias para obtener dicha validación con una nota igual o superior a la media. En algunos casos, estos contenidos no aparecen en la malla curricular de las maestrías MEEF, ya que no le ha sido asignado un valor en créditos (ECTS) por ser considerado un requisito indispensable para la diplomatura (MENESR, 2013).

Los concursos de reclutamiento de la educación nacional de Francia

Ya hemos dicho que para poder acceder al segundo año de la maestría que certifica la formación inicial docente (MEEF) es necesario acreditar las pruebas del concurso de reclutamiento de la educación nacional, pero éste sólo concierne a un tipo de acceso a las pruebas, mejor conocido como concurso externo, en cuyo caso también pueden presentarse como candidatos aquellos profesionistas que cuenten con un diploma de maestría (*Bac+5*) o superior (doctorado, *Bac+8*) o si se es estudiante del primer año de alguna maestría (*Bac+4*) distinta a las MEEF. Aunado a este concurso externo también coexisten el concurso interno, dirigido al personal que ya ejerce en la función pública y que puedan comprobar como mínimo tres años de experiencia laboral, y el denominado tercer concurso, que es accesible a aquellos profesionistas que puedan comprobar al menos cinco años de experiencia laboral en el sector privado.

En todos los casos el concurso consta de dos tipos de pruebas, las escritas de admisibilidad y las orales de admisión. Las pruebas escritas evalúan los conocimientos disciplinares del candidato para asegurar que éste tenga un dominio de los contenidos de los programas escolares. Las pruebas escritas del concurso para profesor de escuela (enseñanza

primaria) están enfocadas en el dominio de las matemáticas y el francés y las de profesor de colegio o liceo se centran en la disciplina a enseñar.

Las pruebas orales, por su parte, constan de una entrevista con un jurado en la cual se valoran las competencias científicas, didácticas y pedagógicas de los candidatos: su capacidad para expresarse con claridad y precisión, para reflexionar sobre los desafíos científicos, didácticos, epistemológicos, culturales y sociales implicados en la enseñanza de las disciplinas y las relaciones que entre éstas se establecen (UPEC-ESPE Créteil, s/f).

Para poder presentarse a estos concursos es además necesario poseer la nacionalidad francesa o ser ciudadano de un país miembro de la Unión Europea, gozar de los derechos civiles, no haber recibido alguna condena que sea incompatible con el ejercicio de la función pública, ser ciudadano regular en el ejercicio de las obligaciones del servicio nacional y gozar de las condiciones de aptitud físicas requeridas.

5.4 Los formadores de profesores de enseñanza obligatoria

Como bien se ha señalado en líneas anteriores las instituciones encargadas de la formación inicial de todos los profesores son las ESPE, su universidad de adscripción y las instituciones asociadas (COMUE o PRES). El grupo de formadores, que guían las acciones de formación inicial de los profesores de enseñanza de primero y segundo grado, está conformado por docentes-investigadores de estas universidades, maestros formadores, que ejercen funciones en las escuelas primarias y formadores académicos, quienes son profesores titulares en la enseñanza secundaria.

El formador es aquel profesional que conduce un proceso de cara a la evolución de saberes y saber-hacer de otro profesional a partir de sus conocimientos, competencias, cualificaciones y necesidades [...] El formador debe pensarse y situarse de manera autónoma en el marco de la profesión – definida por normas, reglas, valores – para ayudar a la persona en formación a construirse profesionalmente desarrollando su reflexión y su libertad de iniciativa (MENESR, 2015c).

Para guiar y acompañar las labores que los formadores están llamados a desempeñar en el año 2015 se publicó un *Referencial de competencias profesionales del formador de cuerpos docentes y educativos* en el boletín oficial de la educación nacional (B.O.). Estas competencias se encuentran agrupadas en cuatro campos: Pensar-concebir-elaborar, Puesta en marcha-dirigir, Acompañar al individuo y al colectivo y Observar-analizar-evaluar (MENESR, 2015c).

En el primer grupo encontramos competencias del orden del diseño de programas de formación basados en el diagnóstico y detección de necesidades de formación. El segundo grupo concentra competencias relacionadas con la puesta en marcha y conducción de los programas de formación. El tercero constituye saberes y prácticas relacionadas con el apoyo y guía del sujeto en formación, tanto en su desarrollo individual como al integrarse en equipos de trabajo. El último grupo de competencias están encaminadas a la elaboración de dispositivos que sean de utilidad para el seguimiento y reorientación de las prácticas que el sujeto en formación realiza durante su proceso de formación (MENESR, 2015c)

- ***Maestro formador***

Un maestro formador es un profesor que ejerce la labor docente en una escuela primaria y a la par recibe, en el seno de su clase, a los profesores en formación que ejercerán en la enseñanza de primer grado (estudiantes de una maestría MEEF mención 1), para llevar a cabo actividades de acompañamiento durante los periodos de prácticas que éstos realizan. Para poder acceder a esta función los candidatos deben aprobar tres pruebas, una de admisibilidad y dos de admisión lo cual les permite recibir una formación especializada durante dos años.

La prueba de admisibilidad consta de una entrevista con un jurado. Esta entrevista se realiza con base en el expediente del profesor el cual incluye un reporte de actividades en el que se presenta una experiencia profesional significativa relacionada con tareas de acompañamiento y formación. El jurado evalúa la capacidad que posee el candidato para llevar a cabo un análisis y reflexión sobre su propia práctica profesional. Si el candidato es declarado admisible, seguirá algunos módulos de formación y realizará tareas de acompañamiento de un estudiante de la maestría MEEF con apoyo de un consejero pedagógico. Los cursos son seguidos y propuestos a nivel academia por los ESPE. Éstos cubren contenidos sobre metodología e iniciación a la investigación.

Las pruebas de admisión constan de: la valoración de alguna práctica profesional que consiste en el análisis de una sesión de acompañamiento seguida de una entrevista; y, de la defensa de una memoria profesional. Ambas deben reflejar la capacidad que posee el candidato para llevar a cabo observaciones, análisis, reflexión y propuestas innovadoras sobre alguna problemática relacionada con labor de acompañamiento o formación. Una vez

acreditadas todas las pruebas el rector de la academia otorga el certificado de aptitud para las funciones de profesor de escuela-maestro formador (CAFIPEM).

- ***Formador académico***

El formador académico es un profesor que ejerce la función docente en alguna institución de enseñanza secundaria y actividades de acompañamiento con profesores que se encuentran siguiendo su formación inicial docente en una maestría MEEF mención 2. Para poder postularse como candidato se debe comprobar una experiencia de al menos cinco años como profesor de secundaria del sistema de la educación nacional y para la obtención del certificado de formador académico es necesario acreditar las pruebas de admisibilidad y de admisión.

La prueba de admisibilidad se efectúa de la misma manera que la del maestro formador, es decir, con una entrevista basada en el expediente del candidato. También las pruebas de admisión se efectúan de la misma forma que en el caso del maestro formador, mediante la valoración de una práctica y el sustento de una memoria profesional. Una vez admitido, accederá a un curso de certificación acompañada y se le confiará la labor de tutoría de un profesor en formación que se encuentre cursando la maestría MEEF de segundo grado. Los contenidos de los cursos de formación estarán a cargo de la ESPE de la misma academia en donde ejerzan funciones. En caso de aprobar todas las pruebas, el rector de la academia otorgará el certificado de aptitud para las funciones de formador académico (CAFFA) (MENESR, 2015).

- ***Docente-investigador***

Los docentes-investigadores tienen una doble misión, desarrollar actividades de investigación correspondientes a su disciplina y transmitir esos conocimientos a sus estudiantes. Mediante la primera de ellas participan en el enriquecimiento de su disciplina con trabajos de investigación básica o aplicada, colaboran en tareas de difusión científica a través de la publicación de sus trabajos y la participación en conferencias y coloquios.

En cuanto a las labores de enseñanza, el docente-investigador realiza propuestas de unidades de enseñanza (asignaturas/seminarios), dirige los trabajos de preparación de las tesis de los doctorandos, asegura el seguimiento de las tesinas y de las estancias de sus estudiantes de maestría y forma parte del jurado de exámenes.

Para poder acceder a esta función se requiere de una formación mínima de estudios doctorales (Bac+8) y pasar las pruebas del concurso de reclutamiento organizado por los establecimientos de enseñanza superior.

Algunas cifras de las ESPE

El Ministerio de la Enseñanza Superior, de la Investigación y de la Innovación a través de su Sistema de Información Estadística (MESRI-SIES/SISE, 2018), dio a conocer que durante el ciclo escolar 2017-2018 un total de **57,800⁴⁴** profesionistas se inscribieron a los programas de formación inicial que ofrecen los ESPE a nivel nacional en Francia, de ellos **30,100** corresponden al primer año de formación y **27,700** al segundo año. De esta matrícula sólo el 8% corresponde a menciones que no están dirigidas a la formación docente, es decir, corresponden a las menciones de Gestión educativa y Prácticas e ingeniería de la formación.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes matriculados están encausados a la formación para el ejercicio en la enseñanza primaria, aunque la diferencia es de tan sólo seis puntos porcentuales con respecto de aquellos inscritos en la formación para la enseñanza de segundo grado (ver gráfica 5).

Tabla 7. Matrícula en las ESPE por tipo de mención, ciclo escolar 2017-2018 (Francia metropolitana + DOM)				
Mención	Matrícula			
	Primer año	Segundo año	Total	Evolución con respecto del ciclo 2016-2017
MEEF 1er grado	14500	14000	28500	1,3%
MEEF 2do grado	13800	11100	24900	0,2%
MEEF gestión educativa	800	800	1600	-11,4%
MEEF prácticas e ingeniería de la formación	1000	1800	2800	4,2%
Total	30100	27700	57800	
Fuente: MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Sistema de información SISE (2018).				

⁴⁴ Sólo incluye formación inicial

6. A manera de cierre

*En la diferencia uno se confronta y se reafirma
Omar Chanona Burquette*

La elaboración del presente trabajo nació justamente del interés de mirar al otro. Se trata de observar una forma distinta de llevar a cabo una función a la que se le ha dado un papel protagónico en los sistemas sociales de la mayoría de las naciones (principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX), nos referimos a la formación de los profesores que serán parte del sistema de enseñanza obligatoria.

Particularmente aquí hemos centrado la atención en el caso de Francia debido al camino que ya se había recorrido en el conocimiento de ese país, esto gracias a la oportunidad que se me brindó para participar en la investigación sobre educación secundaria⁴⁵. Las tareas y actividades ahí realizadas me permitieron tener un acercamiento al tema de la educación que se brinda en Francia y una primera mirada a cierta información sobre sus profesores. Algunas de las fuentes consultadas para esa investigación así como la propia formación que como pedagoga seguí durante mis estudios de licenciatura daban cuenta de la enorme influencia que Francia había tenido en otros países en el tema de la educación: desde el establecimiento formal de los sistemas educativos nacionales y la instrucción pública, gratuita y obligatoria, la creación de instituciones especialmente dedicadas a la formación de los profesores, hasta en el pensamiento pedagógico en sí mismo; baste ver las aportaciones de pensadores como Condorcet, Jean Baptiste de la Salle, Pierre de Coubertin, Célestin Freinet y otros educadores, pedagogos y formadores de ascendencia francesa⁴⁶.

En lo que a nuestro tema particular de estudio se refiere, se observó que el caso de Francia resultaba de especial interés por haber sido uno de los principales referentes para la instauración de la formación normalista en México y, en general, en América Latina hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Asimismo, el caso de Francia resultaba

⁴⁵ La educación secundaria: problemática y retos al inicio del siglo. Estudio comparado, proyecto PAPIT IN401712 coordinado por la Dra. L. Patricia Ducoing Watty

⁴⁶ Esto sin contar las aportaciones que desde otros campos de estudio como la psicología y la sociología se ha realizado para emprender reflexiones en torno al tema educativo: Georges Lapasade, Michel Foucault, Edgar Morin, Philip Meirieu, etc.

significativo por haber sido el país europeo que más tardó en llevar al nivel universitario la formación inicial de sus profesores y, de acuerdo con Latapí (2004), se debió en gran medida a su fuerte tradición normalista. Finalmente, también se observó que en Francia se encontraban impulsando cambios estructurales, programáticos e institucionales significativos en lo que a la formación docente se refiere⁴⁷, así que conocer y documentar los principales elementos de cambio también resultaba de gran interés.

Al haber tenido la oportunidad de participar en la investigación sobre educación secundaria, seguir de cerca los avances de los otros estudios de caso en las reuniones de trabajo y asistir a los seminarios y talleres sobre Educación comparada y Estudios de caso, fue posible observar algunos de los retos que implicaba el adentrarse en el estudio de los sistemas educativos de otros países, algunos de ellos con contextos y estructuras completamente ajenos a lo ya conocido desde el contexto mexicano.

Estudiar la educación, o en este caso la formación docente, de un país distinto al nuestro implicaba, en primera instancia, conocer, entender y señalar las principales características del país objeto de estudio, es decir, se debía tener un acercamiento con aquellos rasgos de carácter económico, político, social, histórico y cultural que tienen incidencia en la educación. Esto, bajo el conocimiento de que “ningún sistema educativo opera de manera aislada, sino que tiene una compleja relación con su entorno” (Grant, 1979).

En seguida, se presentó el reto del acceso a la información, pues una vez establecidas ciertas categorías de estudio el recabar los datos concernientes resultó una tarea complicada, ya sea por la escasez de datos, porque éstos no estaban actualizados, porque no permitían el acceso público o porque nuevos cambios se iban presentado (v.g. datos estadísticos o reformas a las distintas leyes), es por ello que se vuelve necesario hacer un corte temporal, que aquí ha quedado marcado en agosto de 2018. Asimismo, la información más completa que se logró hallar se presentaba en francés, motivo por el cual fue necesario hacer un glosario de términos y siglas para familiarizarse con la terminología propia del país de tal manera que se pudieran tener todos los elementos para comprender la información al momento de hacer la lectura y el análisis e interpretación de ésta y poder contar con el

⁴⁷ Los IUFM serían sustituidos por las ESPE y sus últimos cambios se verían completados justo en el presente año 2018.

equivalente en español cuando se presentara la ocasión de realizar la escritura del trabajo o incluso para realizar una búsqueda de información más puntual sobre algunos elementos que requerían de mayor precisión.

Una vez entrados en materia, el investigar y presentar la información al respecto de los antecedentes históricos resultó uno de los puntos más complicados a abordar, pues, aunque hoy en día existe en Francia un sólo tipo de institución dedicada a la formación de profesores de enseñanza obligatoria, anteriormente la formación era brindada en distintas instancias dependiendo del nivel educativo en que se ejercerían funciones, lo cual implicó que en ese apartado se tratara de manera particular cada nivel educativo y no de forma articulada como ya lo hemos mostrado. Hablemos pues de la importancia que tuvo para nuestro estudio el conocer y comprender cómo surgió y se desarrolló la formación inicial de los profesores en Francia a lo largo de su historia.

El pasado de la formación docente en Francia para la comprensión de su estado actual

Si bien es cierto que el tema central de este trabajo no es la sociología y la historia de las instituciones de formación docente en Francia, el conocer, estudiar y comprender nuestro objeto de estudio no sólo en su estado actual sino teniendo en consideración su devenir histórico y particularmente los momentos álgidos que estimularon y/o sellaron cambios importantes, nos ha brindado elementos para poder comprender y explicar ciertas características que como extranjeros nos pueden parecer extraños ya que tienen sus rasgos particulares en la historia y la cultura francesas. El ejemplo más claro de esto es la existencia de escuelas normales que no están destinadas a la formación docente y la presencia de dos categorías de profesores en el nivel medio superior, los agregados y los certificados. Y esto tiene que ver justamente con el origen y desarrollo de las instituciones formadoras para cada nivel educativo.

Casi durante todo el siglo XIX en la enseñanza media superior se contó con profesores que llevaban a cabo su formación en la Escuela Normal Superior (ENS), esta institución, que nació en los albores de la revolución francesa, tenía condiciones de acceso, programas de formación y reclutamiento que eran caracterizados por su alta exigencia. Por otro lado, se encontraban las Escuelas Normales de Institutores (ENI), que fueron formalmente establecidas bajo la ley Guizot tres décadas después de la creación de la ENS y cuyos

contenidos disciplinares eran bastante sucintos ya que se privilegiaban aquellos relacionados con el ejercicio de la profesión, además el acceso a estas escuelas era menos riguroso. Ya hacia la segunda mitad del siglo XX se crearon los Centros Pedagógicos Regionales (CPR) destinados a formar a los profesores que ejercerían funciones tanto en secundaria como en bachillerato, la formación ahí recibida consistía en una suerte de capacitación pedagógica y una preparación para las pruebas de certificación, a esta formación podían acceder los graduados de licenciatura de las universidades.

Lo anterior generó, a grandes rasgos, dos perfiles de profesores distintos de acuerdo a los ideales de formación, forma de trabajo y concepciones sobre el propio acto educativo. Unos eran concebidos como los eruditos, pues sus estudios estaban enfocados mayormente en conocimientos disciplinares altamente especializados. Los otros eran vistos como técnicos, pues recibían una formación con mayor carga de contenidos pedagógicos y una preparación en cultura general básica. Unos eran los teóricos y otros, los prácticos.

Si bien hoy en día la ENS continúa existiendo, hemos visto que ahora ya no está destinada a la formación de profesores de enseñanza superior y media superior sino a la formación de profesionales de alto nivel que ejercerán su labor en la función pública, en los centros de investigación altamente especializados y en las empresas privadas más importantes del país. Y aunque los egresados de estas escuelas tienen la posibilidad de presentarse al concurso de agregación que les permite incorporarse a los cuadros docentes, principalmente para ejercer en establecimientos de enseñanza superior, en las clases preparatorias a las grandes escuelas (CPGE), en la sección de técnico superior de las universidades y en los liceos, son muy pocos los que así lo hacen, y aquellos que deciden ejercer la docencia lo hacen principalmente en las universidades y en las CPGE.

La agregación también puede ser preparada en las ESPE y los candidatos son en su mayoría los egresados de los distintos programas de maestría, ya que es requisito de acceso ese nivel de formación académica, o los profesores que cuentan con mínimo cinco años de servicio en la enseñanza pública y que poseen el grado de maestría. Gran parte de los candidatos que logran obtener la agregación también optan por dirigirse principalmente a la enseñanza superior.

Hasta el año 2017, el 13% de los profesores en activo en los liceos eran agregados; esta certificación les permite tener mejores salarios, prestaciones y condiciones laborales. Y

aunque aquí no hemos abordado aquellos aspectos relacionados con las condiciones laborales y salariales de los profesores por causas de delimitación del tema, si podemos señalar que la persistencia de esta vía de acceso a la profesión docente en la enseñanza media superior parece ir en contra de uno de los ideales planteados con la creación de los IUFM a finales del siglo XX, nos referimos a la unificación de la formación inicial de todo el profesorado de enseñanza obligatoria, pues continúa existiendo una vía oficial de certificación que avala una “superioridad intelectual” y académica para el ejercicio de la docencia, principalmente en el nivel medio superior. Cabría pues, realizar estudios particulares al respecto de este tema para poder confirmar si esta vía de acceso a la profesión reaviva aquella ideología y prácticas que inducen a una segmentación en el profesorado y para conocer qué implicaciones ha generado, por ejemplo, en la valoración social de los profesores agregados por una parte y de los certificados por otra, las diferencias en sus cosmovisiones y las repercusiones en su labor de enseñanza, entre otras.

Los elementos que guían las acciones de formación inicial de profesores

- Disposiciones administrativas y organizacionales de las ESPE

Cuando se llevó a cabo el proceso de universitarización de la formación inicial docente en Francia, se encontraron con que uno de los principales retos a enfrentar era la falta de formadores que pudieran dar respuesta a una demanda de formación disciplinar tan diversa, pues eran requeridas tantas especialidades como asignaturas existían en la enseñanza obligatoria, principalmente aquellas que son impartidas en el bachillerato, ya que esta es la etapa educativa en donde se inicia la diversificación en la enseñanza.

Esto generó una dinámica organizacional y administrativa diferente que llevó a la conformación de comunidades de cooperación entre distintos establecimientos de educación superior. Es decir, si bien es cierto que la formación inicial docente ya se había llevado al nivel universitario con la integración de los IUFM a distintas universidades para crear mecanismos de cooperación en la formación de los profesores, éstos no tenían la posibilidad de ofrecer una formación más amplia y diversa puesto que no existía la cantidad de personal de formación suficiente para atender todas las disciplinas que eran demandas por los candidatos a la formación. Es por ello por lo que se crearon los mecanismos necesarios para generar vínculos de cooperación entre distintas instituciones de educación superior pero también con los centros y unidades de investigación, entidad a la que denominaron

comunidad de universidades y establecimientos públicos de enseñanza superior (COMUES). Sin embargo, también cabe decir que con la integración de la formación inicial de los profesores al mundo universitario las instituciones formadoras se han visto limitadas en su capacidad de operar de manera autónoma, pues no sólo se establecieron los mecanismos de cooperación entre las ESPE y sus universidades de adscripción, sino que, incluso desde el establecimiento de las IUFM y la desaparición de las escuelas normales, las instituciones formadoras se convirtieron en una suerte de facultades o escuelas internas de las universidades.

De acuerdo con el estado actual que presentan las disposiciones administrativas y organizacionales hemos visto que, aunque las ESPE están dotadas de un presupuesto propio y cuentan con órganos propios para su gobierno, la toma de decisiones recae principalmente en agentes que no forman parte de las propias ESPE. El presupuesto, por ejemplo, se encuentra integrado al de la universidad de adscripción y es aprobado por el consejo escolar cuyo presidente es un agente externo designado por el rector de la academia (similar al cargo de las secretarías estatales de educación en nuestro país). Asimismo, la aprobación de los planes y programas de estudio se lleva a cabo en el consejo de administración de la universidad y la decisión final debe ser aprobada por el presidente de la universidad. La función que ejerce el director de una ESPE se aprecia meramente operativa en términos administrativos. Esto deja en claro que las ESPE ofrecen un servicio universitario y no están constituidas realmente como escuelas en sentido estricto, con lo cual existe una predisposición para que su gobernanza esté llena de tensiones y luchas de poder.

A pesar de lo anterior, en materia pedagógica podríamos decir que sí se ha tenido un cierto avance pues los contenidos de la formación no son uniformes para todo el territorio francés, es decir, ya no es el Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación el que propone los planes y programas de estudio que deben de seguir las instituciones de formación inicial docente a nivel nacional, sino que ahora, con base en el marco que ha determinado esta instancia, son las ESPE y sus universidades de adscripción las que tienen la facultad de proponer los contenidos curriculares que consideren necesarios para llevar a cabo su misión de formar al personal docente que requieren las escuelas de enseñanza obligatoria y es el MENESR el que otorga finalmente la aprobación para su operación bajo un contrato plurianual que es renovado después de una evaluación nacional.

Además, con dicho contrato también se faculta a las ESPE y sus respectivas universidades de adscripción para otorgar el diploma nacional que certifica la formación inicial docente, cuyo grado es el de nivel maestría (Bac+5).

Es posible que estas facultades puedan ser utilizadas para brindar una oferta de formación inicial más acorde con las necesidades del contexto local en que se encuentran las ESPE y en donde los profesores en formación llevarán a cabo sus estancias de prácticas profesionales acompañadas y su labor profesional una vez que se conviertan en profesores certificados. Por ejemplo, se puede incluir en los programas alguna asignatura que brinde conocimientos y permita el desarrollo de competencias para la atención grupos poblacionales con características particulares como los hablantes de una lengua regional o para ejercer en escuelas de educación prioritaria (REP), es decir, aquellas que se encuentran en zonas social y económicamente más desfavorecidas o que atienden a una población mucho más heterogénea debido a la presencia de alumnos que provienen de familias migrantes.

Por otro lado, la organización centralizada de los servicios educativos también puede ofrecer ciertas ventajas y aquí atañe señalar particularmente la garantía de acceso al empleo que se brinda a los acreditados del concurso de reclutamiento de la educación nacional, quienes tienen la seguridad de contar con un lugar de trabajo tras aprobar las pruebas del concurso que los avala como profesores certificados, ya que la cantidad de plazas sometidas a concurso es igual a la cantidad de plazas vacantes. Estos concursos son organizados y efectuados por el MENESR a través de las ESPE.

La formación inicial de profesores de educación obligatoria en Francia

Hemos visto que la formación inicial de profesores de enseñanza obligatoria en Francia se lleva a cabo a través de un modelo consecutivo de formación. Esto significa que los candidatos a la formación primero deben de acreditar una formación disciplinar en una institución de educación superior y una vez obtenido el título de licenciatura tienen la posibilidad de acceder a los programas de maestría destinados a la formación inicial del profesorado en las instituciones especializadas, en este caso las ESPE. Este modelo está acompañado de dispositivos como la formación en alternancia, que corresponde al periodo de prácticas acompañadas en una institución escolar al tiempo que se siguen las clases en la ESPE y la universidad, y la formación en investigación, que se lleva a cabo mediante la elaboración de un proyecto de investigación que está basado en la observación y reflexión de

su intervención en el aula y que es enriquecido a través de las mediaciones que establece con los profesores formadores y docentes investigadores de las ESPE y la universidad de adscripción.

A través del diseño e implementación de este modelo de formación se reconoce la importancia de brindar una formación profesional a todos los profesores de enseñanza obligatoria (no importando el nivel educativo en el que ejercerán funciones) y de dejar atrás la idea de que para el ejercicio de la enseñanza basta con adquirir y dominar los conocimientos disciplinares de las asignaturas a enseñar, es decir, hay una cierta ruptura con el enfoque tradicional en la formación de profesores. Además, se observa que tampoco hay una priorización en la adquisición y manejo de las teorías y técnicas de la enseñanza, sino que se persigue una formación en la que la teoría y la práctica se conjuguen de manera articulada, en este sentido es posible señalar que también se ha producido un cierto distanciamiento con el denominado enfoque racional-técnico cuyo principal objetivo está más orientado hacia la generación de tecnócratas de la educación.

Podríamos decir, entonces, que el arreglo estructural que presenta el modelo consecutivo de formación inicial y los dispositivos que lo acompañan, dan cuenta de que el enfoque que se persigue en la formación inicial de profesores en Francia es aquel que se ha denominado reflexivo, pues algunas de sus características se corresponden con los elementos que desde ese enfoque se han establecido como rasgos distintivos, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Rasgos del enfoque reflexivo presentes en el modelo de formación inicial docente en Francia	
Enfoque reflexivo en la formación docente	Elementos de la formación inicial docente en Francia
Integración del método científico no en atención a una racionalidad técnica instrumental que impone un discurso de superioridad intelectual, sino que se hace uso de la investigación como un proceso de transformación del sujeto y de la realidad en la que interviene	La formación en investigación se aborda mediante la elaboración de la memoria profesional, la cual está basada en el análisis y reflexión de su intervención en el aula al tiempo que se ve enriquecida con las mediaciones que el sujeto en formación establece con otros actores del sistema escolar y de la institución formadora
La formación del profesorado debe estar basada en la observación, indagación, reflexión y el análisis continuo de la práctica educativa, no sin dejar de lado a la teoría sino estableciendo una relación regulatoria entre ambas. Todo esto a través de un proceso escolarizado que será guiado por un tutor.	La formación en alternancia, que comprende las prácticas acompañadas y las clases en las ESPE, aporta las bases que brindan la posibilidad de llevar a cabo una formación en la que la teoría y la práctica son desarrolladas como binomio, como praxis; no se habla de desarrollar un saber hacer concreto ni de la reproducción de principios teóricos, sino que se pretende que el sujeto en formación desarrolle una capacidad de observación, reflexión y recreación desde su propia práctica, misma que es mediada a través de las relaciones dialécticas que establece con los otros y su entorno.

No hay una prescripción absoluta	Los programas de formación inicial docente no son centralizados, son propuestos en cada ESPE y su universidad de adscripción y tienen la posibilidad de ser renovados una vez concluido el contrato plurianual que mantienen con el MENESR. Esto brinda la posibilidad de ofrecer una formación más acorde al contexto local y renovar los programas de acuerdo a los avances que tanto en el ámbito disciplinar como en el profesional se vayan presentando gracias al desarrollo de las investigaciones científicas.
----------------------------------	--

Los avances alcanzados en el diseño de un modelo de formación que facilitan el desarrollo de profesionales reflexivos en el ámbito de la docencia podrían verse perjudicados por una de sus características, nos referimos a la existencia de distintas vías y condiciones de acceso a la formación inicial en las ESPE, específicamente hablamos de aquella que permite el ingreso al segundo año de formación de la maestría MEEF sin haber pasado por el primer año de formación en las ESPE y con la sola acreditación de las pruebas del concurso de reclutamiento de la educación nacional.

Una maestría MEEF puede ser equiparable a otras maestrías sólo en el ámbito de la formación en investigación, por ser este uno de los objetivos principales de los estudios de maestría, sin embargo, cada maestría tiene fines específicos de acuerdo al área, rama o temática de especialización, por ello sostenemos que el primer año de la maestría MEEF, en el que poco más del 30% del currículo está enfocado en los conocimientos ligados al ejercicio de la profesión, no debería ser excluido para aquellos candidatos que han cursado estudios disciplinares de maestría (o superiores), pues esta vía de acceso sugiere nuevamente una desestimación de la formación profesional en la que se priorizan los conocimientos teóricos y disciplinares y se asume que los conocimientos y competencias para el ejercicio de la docencia los poseen ciertas personas de manera inherente y por ello no es necesario ejercer un trabajo consciente, intencionado y sistemático para desarrollarlos y/o potenciarlos, ya que basta con demostrar en las pruebas orales que se tiene la capacidad para exponer con claridad y precisión un tema del currículo escolar.

El empirismo en el ejercicio de la profesión docente prima nuevamente cuando se introduce directamente a los galardonados de los concursos en las estancias prácticas o en el trabajo en las aulas sin haber pasado por un proceso formal de formación profesional y se retorna a ese enfoque tradicional en el que el conocimiento disciplinar es preponderante; y

esto aplica también para el caso de la agregación, que permite el acceso a la profesión docente en el nivel medio superior y universitario tras la aprobación de las pruebas del concurso.

Con esto no queremos manifestar un desacuerdo con la implementación del concurso como medio para el acceso a la profesión docente ya que esto también encierra sus ventajas, sobre todo cuando las pruebas están diversificadas como en el caso de Francia, es decir, cuando se hace una evaluación tanto de los conocimientos disciplinares (que pueden ser más o menos mesurables mediante la aplicación de las pruebas escritas), como una valoración de las cualidades, características, habilidades y competencias básicas necesarias para desarrollar un perfil profesional para el ejercicio de la docencia (que son observadas mediante las pruebas orales); queremos más bien reiterar la importancia de conjugar de manera integrada la teoría y la práctica y los conocimientos disciplinares y profesionales en la formación inicial de los profesores.

En otro orden de ideas es preciso señalar que, con la adopción del modelo consecutivo de formación, que ha colocado en el nivel de maestría a la formación inicial de profesores, se ofrecen mayores garantías laborales para los candidatos del concurso de reclutamiento de la educación nacional. Esto es, que todos los candidatos del concurso cuentan con una formación disciplinar certificada de nivel licenciatura lo cual les garantiza otras posibilidades de desarrollo profesional en caso de no lograr acceder a una plaza vacante en las escuelas del sistema de la educación nacional. Asimismo, al contar con una primera formación profesional también es posible que muchos de los candidatos cuenten con cierta experiencia laboral en su campo disciplinar, por ejemplo, una persona que ha ejercido durante algún tiempo la profesión de enfermería y que desea ejercer la enseñanza en un bachillerato técnico con especialidad en el área de la salud puede inscribirse a los programas de la maestría MEEF para la enseñanza secundaria, lo cual sin duda, enriquece la propia experiencia formativa del sujeto que desea ejercer la función docente y con ello también se podría ver favorecido el aprendizaje de sus futuros estudiantes.

- Estructura curricular general de la formación inicial de profesores en Francia

El arreglo que presenta la estructura curricular general brinda el marco dentro del cual se lleva a cabo el diseño de los programas de formación en cada ESPE, busca alcanzar y

sostener un desarrollo simbiótico entre la práctica y la teoría, entre lo disciplinar y profesional y en atención a las demandas del contexto regional, nacional e internacional.

Los ejes que integran esa estructura curricular dan muestra de lo anterior y también de la importancia de sentar las bases para una formación sostenida a lo largo del ejercicio profesional de los futuros profesores, en donde la investigación se ha establecido como la herramienta principal para llevar a cabo esta misión. La investigación se ha instaurado como el medio a través del cual se pretende que los profesores analicen su práctica educativa de manera continuada mediante las observaciones y reflexiones que realicen sobre ésta a la luz de las aportaciones teórico-prácticas y los avances científicos, que tanto en temas disciplinares como del ejercicio de la docencia, se den a conocer a través de diversos medios como redes de colaboración, coloquios, publicaciones de difusión científica, entre otros, así como a partir de las interacciones que establecen con los otros actores del sistema educativo y con el medio en el que ejercen su profesión y se desenvuelven.

Las habilidades que se desarrollan gracias a la práctica continuada de la investigación enriquecen la observación que se hace de la realidad y nos lleva a cuestionarla, no sólo como un proceso formal y sistemático, sino que despierta la curiosidad y el deseo de conocer en el actuar cotidiano, estimula el pensamiento crítico y creativo y nos impulsa a explorar las opciones para la mejora. Introduce esa idea de posibilidad que hemos abordado en el marco teórico del presente trabajo, esa que abre la perspectiva hacia nuevos horizontes, a pensar nuevas formas de recorrer el camino y que lleva a la propia transformación del Ser y del Ser docente, una constante evolución de sí mismo a través del análisis y reflexión de su labor como profesional de la enseñanza y del compromiso que tiene consigo y con el mundo en tanto que desempeña una función de gran importancia social y humana. La inclusión del eje de la investigación brinda esa base que posibilita retomar a la formación como “recorrido de vida que permite a cada uno situarse social e intelectualmente” (Ferry, 1997:96).

Mediante los ejes *Conocimiento y dominio de las herramientas digitales* y *Dominio de una lengua extranjera* se atiende a esas demandas del contexto que hemos mencionado desde el inicio del presente trabajo, aquellas que hoy en día versan principalmente sobre la preparación de los sujetos para hacer frente a un mundo cambiante en donde impera la sociedad del conocimiento y la tecnología digital que nos mantiene hiperconectados a una

infinidad de información y en constante interacción con otros sujetos, que pueden encontrarse incluso en otras latitudes del mundo.

Con la inclusión de esos dos ejes en la estructura curricular general de la formación inicial docente se pretende que los sujetos en formación desarrollen las competencias para desenvolverse en ese mundo hiperconectado y cambiante y que a su vez hagan uso de ellas en su práctica como profesionales de la enseñanza. Las herramientas digitales y el dominio de una lengua extranjera brindan, a su vez, la posibilidad establecer relaciones e interacciones con sujetos que se han desarrollado en contextos culturales, naturales, sociales y económicos distintos que favorecen el enriquecimiento de sus experiencias formativas, tanto para su desarrollo personal, como profesional.

Al respecto de los tres ejes restantes, Conocimientos del tronco común, Conocimientos disciplinares y de especialidad, así como su didáctica y Conocimientos orientados hacia la práctica profesional, están enfocados en la adquisición y el desarrollo armónico de conocimientos, aptitudes y actitudes teórico-prácticos y disciplinares-profesionales necesarios para el ejercicio de docencia. Ya hemos señalado que los periodos de prácticas acompañadas y la elaboración de la memoria profesional (tesis) tienen la finalidad de cumplir con la integración de esos elementos como un todo y no como entidades disociadas en los programas de formación.

- Los concursos de reclutamiento de la educación nacional

Con relación a este tema queremos recordar que la tradición francesa de la selectividad para acceder a las instituciones educativas y para otorgar las certificaciones de los distintos niveles educativos, así como el acceso a los cargos públicos es bastante antigua. Francia es comúnmente conocida por la pesada maquinaria burocrática con que se operan los servicios públicos, ya que cuenta con una forma de gobierno y administración altamente centralizados, sin embargo, esta sistemática y estricta organización puede ser clave del éxito en los resultados de los indicadores que el país galo ha obtenido principalmente en términos de desarrollo social, económico, político, científico, cultural y educativo.

La selectividad en el acceso a la profesión docente se realiza siempre bajo el poder central pues es el MENESR el que, bajo las rectorías regionales, organiza y lleva a cabo el

concurso de reclutamiento de profesores de enseñanza obligatoria, ya que es esa misma instancia la que tiene el control de las plazas del personal docente y de apoyo pedagógico del sistema de la educación nacional y es por esa misma razón que los profesores galardonados del concurso pueden gozar, en primer lugar, de la garantía de acceso a un puesto de trabajo y en seguida de las otras garantías laborales que ofrece el ejercicio de la función pública.

En cuanto a las exámenes que se llevan a cabo para los procesos de selección cabe enfatizar que éstas constan generalmente de dos tipos de pruebas, las de admisión, que evalúan mediante exámenes escritos el grado de conocimientos que los candidatos poseen para acceder a un cargo público o a una institución de educación superior de alta exigencia académica o para acreditar un nivel educativo, como en el caso de las pruebas para obtener el certificado de bachillerato mejor conocido como Bac (*baccalauréat*), y de una examinación oral, que generalmente se lleva a cabo mediante la exposición de algún tema preparado previamente por el candidato y es acompañado por una serie de preguntas por parte del jurado, que pueden versar sobre el tema expuesto o no.

En este sentido lo que se considera importante recuperar del caso francés es la larga experiencia que ese país posee en cuanto al tema de la evaluación y la selectividad. Y en esa experiencia reconocemos la importancia que se brinda no solo al dominio de los conocimientos adquiridos durante una determinada etapa académica o formativa por parte de los candidatos y su capacidad para demostrarlo mediante la resolución de una o varias pruebas escritas, sino que también se toman en cuenta las habilidades, aptitudes y actitudes que los candidatos poseen a través de una valoración más personalizada en la cual un jurado toma en consideración la capacidad de expresión oral, el manejo y riqueza del lenguaje, la expresión corporal y otras habilidades intelectuales y emocionales que se ponen de manifiesto durante una exposición y/o una entrevista.

En términos generales lo que nos parece de gran importancia es rescatar esa experiencia que a Francia le ha costado siglos perfeccionar (desde instauración de la agregación, pasando por la licencia docendi y hasta los exámenes y pruebas de selección para el acceso a las universidades, grandes escuelas y escuelas de especialidades), por ello instamos a que se realicen más estudios al respecto de este tema en particular, para documentar los procesos formales de selección, conocer cómo operan en la realidad, cuáles son las condiciones técnicas, humanas y organizacionales que se requieren para su

funcionamiento y cuáles han sido los beneficios e inconvenientes de ese sistema de selección. Aunque desde ya, queremos advertir que un sistema meritocrático debe estar pensado también en términos de equidad, es decir, se deben generar las condiciones para brindar las oportunidades de preparación y acceso a las instituciones educativas de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares tanto de los sujetos como del medio en que se han desarrollado.

- Los formadores de profesores de enseñanza obligatoria en Francia

Hemos visto que los actores que participan en la formación inicial de los profesores de la enseñanza obligatoria son de dos tipos de perfiles distintos. Por un lado, se encuentran los docentes-investigadores, que son académicos de las universidades que también ejercen labores de investigación, ya sea en las unidades internas de las propias universidades o en centros externos especializados. Para acceder a la función de docente-investigador en las ESPE, es necesario contar con estudios doctorales y haber sido seleccionado mediante el concurso correspondiente (que está a cargo de las instituciones de educación superior). Por otro lado, se hallan los profesores-formadores, quienes ejercen como profesores directamente en las escuelas, colegios y liceos. Para ejercer esta función en las ESPE es necesario haber seguido una formación especial de dos años de duración a la cual se tiene acceso gracias a un riguroso proceso de selección que es organizado por las ESPE y su universidad de adscripción.

A partir de lo anterior, podemos decir que los formadores de las ESPE cuentan con trayectorias académicas y profesionales diversas que enriquecen el proceso formativo de los estudiantes de las maestrías MEEF, pues además de contar con los conocimientos teórico-disciplinares necesarios, también es posible que sus prácticas formativas se vean beneficiadas por la experiencia que han adquirido en tanto profesionales de una disciplina, como investigadores de temas especializados en su área y como profesionales de la educación y la formación.

Reflexiones finales

Después de haber realizado el presente trabajo hemos observado que la formación inicial de profesores en Francia es sustancialmente ajena a lo que conocemos desde nuestra particular experiencia en México, aun cuando hemos dicho que el caso francés ha servido de

modelo para instaurar el normalismo en nuestro país y en otros países de América Latina. Pero ese distanciamiento o esas amplias diferencias que existen hoy en día entre la FID de nuestro país y la de Francia, y que han agregado un cierto grado de dificultad para llevar a cabo ese acercamiento al conocimiento del caso francés, están marcados por los cambios sucesivos y de gran importancia que se han llevado a cabo en el país galo al respecto de este tema.

Ahora es posible comprender que los procesos de universitarización y de masterización fueron los generadores de las transformaciones más trascendentales en la formación inicial de los profesores de enseñanza obligatoria en Francia, con lo cual se ha dejado atrás la larga tradición de normalismo que en la formación de profesores se había arraigado en ese país y que sirvió de modelo para muchos otros, como el nuestro, en el que el normalismo aún hoy en día es el medio que por excelencia permite el acceso a la profesión docente en la educación básica, no así para la enseñanza media superior, en donde la mayoría del profesorado se ha formado profesionalmente en una o varias disciplinas pero que difícilmente cuenta con una formación profesionalizante para el ejercicio de la docencia.

En Francia, con el proceso de unificación en la formación inicial de todo su profesorado, que derivó en la creación de los IUFM a finales de los años 90, se intentaba no sólo llevar a un mismo nivel de cualificación a todos profesores de enseñanza obligatoria, sino que se pretendía también dejar atrás aquellas discusiones que superponían a la formación disciplinar por un lado o a la profesional, por otro; que priorizaban los conocimientos teóricos por encima de los prácticos o viceversa. Se pretendía dar el reconocimiento a cada uno de esos elementos presentes en la formación docente y articularlos de manera potenciadora, por ello, además de la adopción del modelo consecutivo de formación, otros dispositivos fueron incluidos, tales como las prácticas acompañadas y la investigación mediante la elaboración de una tesis profesional.

Asimismo, al llevar a la FID a una dinámica universitaria se pretendía ofrecer las garantías de formación que se ofrecen a otros profesionales, como contar con formadores altamente cualificados y con una amplia diversidad de perfiles profesionales, brindar la capacidad material, humana y logística que las universidades poseen tanto para el desarrollo de la investigación como para las actividades cotidianas de formación y otras actividades extracurriculares que son parte importante de los procesos formativos. Ponemos el acento en

esos vínculos de cooperación que se establecen con otras IES y centros o institutos de investigación que también ponen a disposición de los programas de formación tanto al personal académico y administrativo, como su infraestructura.

Al respecto de esto queremos plantear de manera particular la duda acerca de las posibilidades de transformación que se puedan generar para llevar a una verdadera dinámica universitaria (con las ventajas que esto ofrece) a las instituciones de formación docente sin que estas últimas se vean completamente absorbidas por otras instituciones de educación superior. Nos preguntamos sobre las posibilidades de establecer verdaderos vínculos de cooperación entre las instituciones formadoras, otras instituciones de educación superior y los centros de investigación para incidir en la formación inicial docente de manera tal que ésta se vea enriquecida con esa variedad de perfiles y trayectorias profesionales de los formadores y se pueda dar atención a la diversidad de disciplinas que son demandas por los candidatos a la formación y de acuerdo a las asignaturas que se imparten en la enseñanza secundaria y el bachillerato, pero sin dejar de lado las bondades que brinda el conservar a una institución que posee un cierto grado de autonomía, una identidad propia y una larga experiencia en la formación de profesionales de la enseñanza; una institución que ofrezca una formación más acorde a las necesidades particulares del contexto en que se ejercerá la función docente y que su misión principal de brindar una formación profesionalizante no se vea afectada por la superposición de otros objetivos de formación, ya sea disciplinares o de investigación.

El estudio del caso francés nos ha llevado nuevamente a cuestionarnos, como se plantea desde los organismos internacionales, cómo sería aquella institución que logre atraer, formar y retener a los mejores profesionales. Profesionales cuyo verdadero deseo de Ser-ahí en el mundo, sea el de Ser docentes, pues de otra manera seguiremos reproduciendo el modelo tradicional de la educación en el cual el profesor es aquel experto conocedor de su disciplina (el erudito); en dónde se concibe al acto educativo como la mera transmisión de conocimientos fácilmente asimilables y medibles; en donde los sujetos, profesores y alumnos, son consumidores de contenidos y se desconoce su voluntad, sus deseos, su historia, en fin, su naturaleza humana.

El caso de Francia resulta relevante entonces pues a través del presente estudio podemos reconocer que se han sentado algunas bases para arribar a una formación más

cercana a aquella que coincide con la definición que aquí hemos adoptado y que se corresponde y nutre de las aportaciones de diversos autores, es decir, esa en donde se concibe a la formación como un proceso de autoconstitución del sujeto para tomar las formas necesarias, en este caso, para ejercer la función docente; para tomar las formas que le permiten situarse social e intelectualmente a través del ejercicio de una profesión que ha elegido de manera autónoma y consciente gracias a un ejercicio autorreflexivo que se nutre a su vez de las interacciones que ha establecido, que establece y que establecerá con los otros y su medio (natural, cultural, social).

Y, aunque es cierto que esa formación inicial de los profesores se mueve dentro de un marco programático establecido y diseñado por otros, hemos visto que otros dispositivos de formación se suman para brindar ese margen de acción a la autoconstitución del sujeto. Dispositivos como la formación en alternancia (prácticas acompañadas y clases en las ESPE) y la memoria profesional basada en la observación y análisis de su intervención en el aula (investigación), ofrecen ese espacio para que los sujetos en formación desarrollen los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes a través de un proceso reflexivo sobre sí mismo y sobre su práctica y las relaciones y mediaciones que establece con los otros. Es el propio sujeto el que, a través de esas interacciones que establece con los conocimientos, con los otros y su medio, decide qué formas tomar para Ser docente a través de un proceso autorreflexivo.

Por otro lado, queremos destacar también que el modelo consecutivo de formación amplía las posibilidades de inserción profesional para aquellos candidatos que no logran acceder a una plaza dentro del sistema escolar, pues al contar con una formación disciplinar profesional de nivel licenciatura pueden incorporarse al campo laboral o a estudios superiores relacionados con esa disciplina. Por ejemplo, un químico que no ha logrado acceder a una plaza docente, aún puede ejercer su práctica profesional en tanto químico en el campo correspondiente o continuar con estudios de maestría o doctorado.

Así pues, reconocemos que en Francia se han hecho algunos avances para formar profesionales reflexivos de la enseñanza obligatoria y ofrecer ciertas garantías laborales a sus candidatos y galardonados, sin embargo, también hemos señalado algunos aspectos que, en la práctica, en plano de lo real, podrían generar un bloqueo o retroceso a esos avances. En primer lugar, hemos señalado que la desaparición de las instituciones formadoras por su

integración como facultades o unidades internas a las universidades puede derivar en un campo fértil para la lucha de poder por la gobernanza de estas instancias, en donde nuevamente podría aparecer la división entre prácticos y teóricos, técnicos y eruditos, los académicos-investigadores de la universidad y los profesores-formadores titulares en las escuelas de enseñanza obligatoria, una división más que una integración y colaboración, pero para conocer si esto realmente sucede es necesario tener un acercamiento distinto al objeto de estudio, ya que desde el plano formal, de lo normativo y oficial no es posible documentar las dinámicas que establecen los sujetos para relacionarse. Así pues, instamos a que se realicen investigaciones de campo sobre las implicaciones que han tenido el integrar a las instituciones formadoras de profesores en las universidades y emprender nuevas reflexiones sobre la viabilidad de replicar ese modelo institucional en otros países.

En seguida, recordamos que también hemos resaltado que la existencia de una vía de acceso diferente a los programas de formación docente puede generar una depreciación de la formación teórico-práctica profesionalizante, ya que al permitir el acceso por la vía de la acreditación de las pruebas del concurso de reclutamiento de la educación nacional sin pasar por el primer año de la maestría, los galardonados acceden directamente al segundo año para ejercer como funcionario en prácticas sin haber recibido una formación para el ejercicio de la enseñanza, ya que esto se va haciendo de manera paralela a través del acompañamiento del profesor-formador, por tanto se ejerce la práctica docente mediante el viejo método de ensayo y error.

No cabe duda de que algunos temas se abren a debate y esa es especialmente la finalidad del presente trabajo, pues al tener un acercamiento al conocimiento de la formación docente de Francia ha sido posible cuestionarnos sobre aspectos más específicos; plantea la posibilidad de desarrollar ciertos temas de manera más puntual, con mayor profundidad, ya sea sobre el caso francés o para referirnos sobre nuestra propia experiencia. Es decir, se abre la puerta para cuestionarnos sobre las posibles transformaciones de la formación inicial de profesores en nuestro país, por ejemplo: ¿será posible y conveniente implementar un concurso a nivel nacional para el acceso a la profesión docente, pero con la aplicación de pruebas diversificadas como en el caso de Francia? En caso de que se llevará a cabo ese concurso ¿cuáles alternativas de ejercicio o desarrollo profesional se ofrece a los egresados de las escuelas normales que sean rechazados? ya que sólo han recibido una formación

específica para el ejercicio de la docencia en un determinado nivel educativo. ¿Es posible implementar un sistema de formación unificado que también acoja a los profesores de bachillerato provenientes en su mayoría de las Instituciones de Educación Superior? ¿sería posible y viable llevar a un nivel de cualificación superior la formación de todos los profesores de enseñanza obligatoria? Éstas y otras preguntas se suscitan cuando se estudian y conocen otras maneras distintas de hacer las cosas, cuando te confrontas con una realidad distinta que te hace cuestionarte sobre tu propia realidad, sobre tus limitaciones, sobre tus fortalezas, sobre las formas posibles que puedes tomar para hacer frente a los nuevos desafíos. A través del conocimiento del Otro, es posible tomar distancia de uno mismo para observarse, analizarse, en fin, objetivarse.

Glosario de siglas

APC	Actividades pedagógicas complementarias
BAC	Certificado de bachillerato
BEP	Diploma de estudios profesionales
CAEC	Certificado de aptitud para la enseñanza en los colegios
CAP	Certificado de aptitud profesional (permite el ingreso a la vida laboral con carácter de empleado calificado)
CAPEPS	Certificado de aptitud al profesorado de educación física y deportiva
CAPES	Certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza secundaria
CAPET	Certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza técnica
CAPLP	Certificado de aptitud
CAPPEI	Certificado de aptitud profesional de las prácticas de educación inclusiva
CEG	Colegio de enseñanza general (existente entre 1960 y 1977)
CFA	Centro de formación de aprendices
CM	Curso magistral (generalmente impartido en forma de conferencia en un anfiteatro)
CNRS	Centro nacional de investigación científica
COP	Concurso de consejero de orientación-psicología
COSP	Consejo de orientación científica y pedagógica
CPE	Consejero principal de educación (colegio y liceo)
CPGE	Clases preparatorias para las grandes escuelas
CPR	Centro pedagógico regional
CSP	Consejo superior de programas
DAEU	Diploma de acceso a los estudios universitarios
DEUG	Diploma de estudios universitarios generales
DUT	Diploma universitario de tecnología
E.P.S	Enseñanza primaria superior
ECTS	Sistema europeo de transferencia de créditos
EDRAP	Equipo departamental de renovación y animación pedagógica (1970)
ENI	Escuela normal de institutores
ENP	Escuela nacional profesional (existentes entre 1881 y 1960)
ENS	Escuela normal superior
EPCI	Escuelas prácticas de comercio e industria
EPS	Educación física y deportiva
EPSCP	Establecimientos públicos de carácter científico, cultural y profesional
ESPE	Escuela superior del profesorado y de la educación
FAE	Formación adaptada de profesores
IDEN	Inspectores departamentales de la educación nacional
IPES	Instituto de preparación para el profesorado de enseñanza secundaria

IUFM	Institutos universitarios para la formación de maestros
LP	Licencia profesional
LRU	Ley relativa a las universidades (2007)
MAFPEN	Misiones académicas para la formación del personal de la educación nacional
MEEF	Maestrías de la enseñanza, la educación y la formación
MENESR	Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación
PEGC	Profesores de colegio de enseñanza general
PIF	Prácticas e ingeniería de la formación
PRAG	Profesor agregado (liceo, CPGE y universidad)
PRES	Polo de investigación y de enseñanza superior
RASED	Red de apoyo especializado para alumnos en dificultad
RNCP	Repertorio nacional de certificaciones profesionales
SES	Ciencias económicas y sociales
Siec	Servicio interacadémico de exámenes y concursos
TD	Trabajo dirigido
TER	Trabajos de estudios y de investigación
TICE	Tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza
TP	Trabajo práctico
UE	Unidades de enseñanza o módulos
UFR	Unidad de formación y de investigación
VAE	Validación de la experiencia adquirida

Anexos

Mapa 1. División administrativa de Francia metropolitana

APRÈS LA RÉFORME 13 régions métropolitaines (dont la collectivité territoriale de Corse¹)



Fuente: Ministerio del Interior de Francia. Sitio web oficial. Recuperado de <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-elections/Elections-regionales-2015/Regionales-2015-Pourquoi-une-nouvelle-carte-des-regions> (última actualización noviembre 2016)

Tabla 1. Primeros diez países de acuerdo con el PIB nominal en dólares estadounidenses por década, desde 1980 hasta 2016

DÉCADA 1980-1989										
Country	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
United States	2,862.475	3,210.950	3,345.000	3,638.125	4,040.700	4,346.750	4,590.125	4,870.225	5,252.625	5,657.700
Japan	1,086.990	1,201.732	1,117.345	1,218.171	1,294.656	1,384.820	2,051.636	2,485.914	3,015.924	3,017.626
Germany	850.642	715.726	691.011	689.366	649.558	658.784	940.833	1,170.617	1,262.020	1,252.915
France	704.515	621.172	590.127	564.582	534.333	559.846	776.121	939.453	1,025.679	1,031.314
United Kingdom	601.137	583.732	554.386	528.343	500.503	534.244	651.399	807.381	982.793	999.357
Italy	483.592	438.534	433.428	449.739	444.306	458.982	650.037	815.836	903.851	939.875
Canada	272.982	306.223	313.524	340.550	355.373	364.771	377.445	431.334	507.378	565.077
Spain	230.189	204.082	197.154	172.429	171.955	181.172	250.683	317.602	373.143	411.571
Australia	162.834	188.306	186.945	179.378	197.027	174.288	181.377	212.982	270.981	307.729
Netherlands	189.524	158.867	153.892	149.824	139.468	141.524	197.217	241.531	258.309	254.538

Escala: Billones
International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, October 2016

DÉCADA 1990-1999										
Country	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
United States	5,979.575	6,174.050	6,539.300	6,878.700	7,308.775	7,664.050	8,100.175	8,608.525	9,089.150	9,660.625
Japan	3,104.385	3,541.410	3,853.103	4,415.515	4,850.885	5,335.577	4,706.485	4,325.240	3,916.456	4,417.025
Germany	1,592.710	1,869.104	2,128.558	2,069.766	2,211.022	2,594.371	2,504.671	2,221.738	2,246.445	2,202.845
United Kingdom	1,182.997	1,235.086	1,273.729	1,139.199	1,220.824	1,320.618	1,394.478	1,537.558	1,623.794	1,652.539
France	1,278.666	1,280.302	1,412.100	1,331.659	1,404.479	1,611.198	1,614.708	1,462.606	1,512.957	1,502.245
Italy	1,173.063	1,239.527	1,314.814	1,057.442	1,090.596	1,171.510	1,309.315	1,240.577	1,268.032	1,250.203
Canada	593.962	610.322	592.401	577.200	578.138	604.034	628.569	652.834	631.852	676.005
Spain	533.945	575.184	628.611	528.008	529.824	612.413	638.500	587.967	616.957	634.384
Korea	279.215	325.713	350.078	386.292	455.645	556.449	598.063	557.547	374.140	485.257
Netherlands	314.016	323.511	358.001	348.101	373.918	446.932	445.845	412.717	433.086	442.555
Australia	323.238	324.013	317.717	309.217	352.701	379.367	425.128	426.116	380.576	411.387

Escala: Billones
International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, October 2016

DÉCADA 2000-2009										
Country	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
United States	10,284.750	10,621.825	10,977.525	11,510.675	12,274.925	13,093.700	13,855.900	14,477.625	14,718.575	14,418.725
Japan	4,730.987	4,161.034	3,980.897	4,304.602	4,656.405	4,572.414	4,356.845	4,356.347	4,849.185	5,035.141
Germany	1,955.673	1,952.325	2,086.496	2,510.528	2,823.071	2,866.308	3,005.081	3,444.723	3,770.150	3,426.672
France	1,372.452	1,383.406	1,505.649	1,851.660	2,126.995	2,207.450	2,327.052	2,666.805	2,937.321	2,700.658
United Kingdom	1,638.702	1,613.588	1,760.454	2,030.626	2,390.268	2,511.165	2,682.213	3,064.351	2,898.941	2,377.160
Italy	1,145.109	1,163.316	1,270.994	1,572.653	1,800.756	1,855.834	1,944.339	2,206.109	2,402.062	2,190.700
Spain	597.149	626.514	707.642	908.588	1,071.007	1,159.257	1,265.661	1,481.393	1,642.738	1,502.876
Canada	742.319	736.425	757.981	892.498	1,023.170	1,169.467	1,315.515	1,464.978	1,549.073	1,371.152
Australia	398.789	376.499	424.040	539.810	656.750	734.133	781.158	948.403	1,056.386	996.728
Korea	561.595	533.188	609.017	680.581	764.892	898.137	1,012.044	1,122.679	1,002.219	901.935

Escala: Billones
International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, October 2016

PERIODO 2010-2016							
Country	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
United States	14,964.400	15,517.925	16,155.250	16,691.500	17,393.100	18,036.650	18,561.934
Japan	5,498.719	5,908.988	5,957.249	4,908.863	4,595.519	4,124.211	4,730.300
Germany	3,423.466	3,761.142	3,545.946	3,753.687	3,885.440	3,365.293	3,494.898
United Kingdom	2,431.169	2,611.108	2,655.458	2,721.489	3,002.394	2,858.482	2,649.893
France	2,651.772	2,865.304	2,682.901	2,809.390	2,843.673	2,420.163	2,488.284
Italy	2,129.021	2,278.376	2,073.972	2,130.997	2,141.937	1,815.759	1,852.499
Canada	1,613.463	1,788.647	1,824.289	1,837.443	1,783.776	1,550.537	1,532.343
Korea	1,094.499	1,202.464	1,222.807	1,305.605	1,411.334	1,377.873	1,404.383
Australia	1,248.979	1,503.667	1,559.277	1,505.755	1,444.378	1,225.286	1,256.640
Spain	1,434.257	1,489.381	1,340.689	1,369.690	1,383.537	1,199.715	1,252.163

Tabla 2. Valor agregado por rama en porcentaje - cuentas de producción y explotación

Rama Año	Agricultura, silvicultura y pesca	Industrias manufacturera, extractivas y otras	Construcción	Servicios principalmente comerciales	Servicios principalmente no comerciales
2010	1,8	13,5	6,1	56,1	22,5
2011	1,8	13,7	6,1	55,8	22,5
2012	1,8	13,8	5,9	55,7	22,8
2013	1,6	13,9	5,9	55,6	23
2014	1,7(sd)	13,8 (sd)	5,8(sd)	55,6(sd)	23,1(sd)
2015	1,7(p)	14,1(p)	5,4(p)	55,8(p)	23(p)

Fuente: INSEE, Cuentas nacionales anuales (base 2010). Cuentas de producción y explotación por rama. Última actualización 2 de junio de 2016. Recuperado de INSEE Francia:

http://www.bdm.insee.fr/bdm2/choixTheme?request_locale=fr&code=188#arbo:montrbranches=theme342 (26 de diciembre de 2016) (p) provisional (sd) semidefinitivo

Tabla 3. PIB en Poder de Paridad de Compra per cápita en puntos porcentuales

País	2014	2015	2016
China	16.639	17.256	17.859
Estados Unidos	15.876	15.803	15.586
India	6.715	7.008	7.322
Japón	4.350	4.243	4.141
Alemania	3.435	3.382	3.341
Rusia	3.494	3.264	3.145
Brasil	3.005	2.803	2.632
Indonesia	2.454	2.495	2.542
Reino Unido	2.387	2.367	2.341
Francia	2.377	2.336	2.298
México	1.966	1.954	1.937
Italia	1.950	1.906	1.865
Corea	1.631	1.624	1.619
Arabia Saudita	1.474	1.479	1.454
España	1.416	1.418	1.419
Canadá	1.460	1.431	1.406
Turquía	1.386	1.398	1.402
República Islámica de Irán	1.240	1.208	1.225
Australia	1.005	0.999	0.998

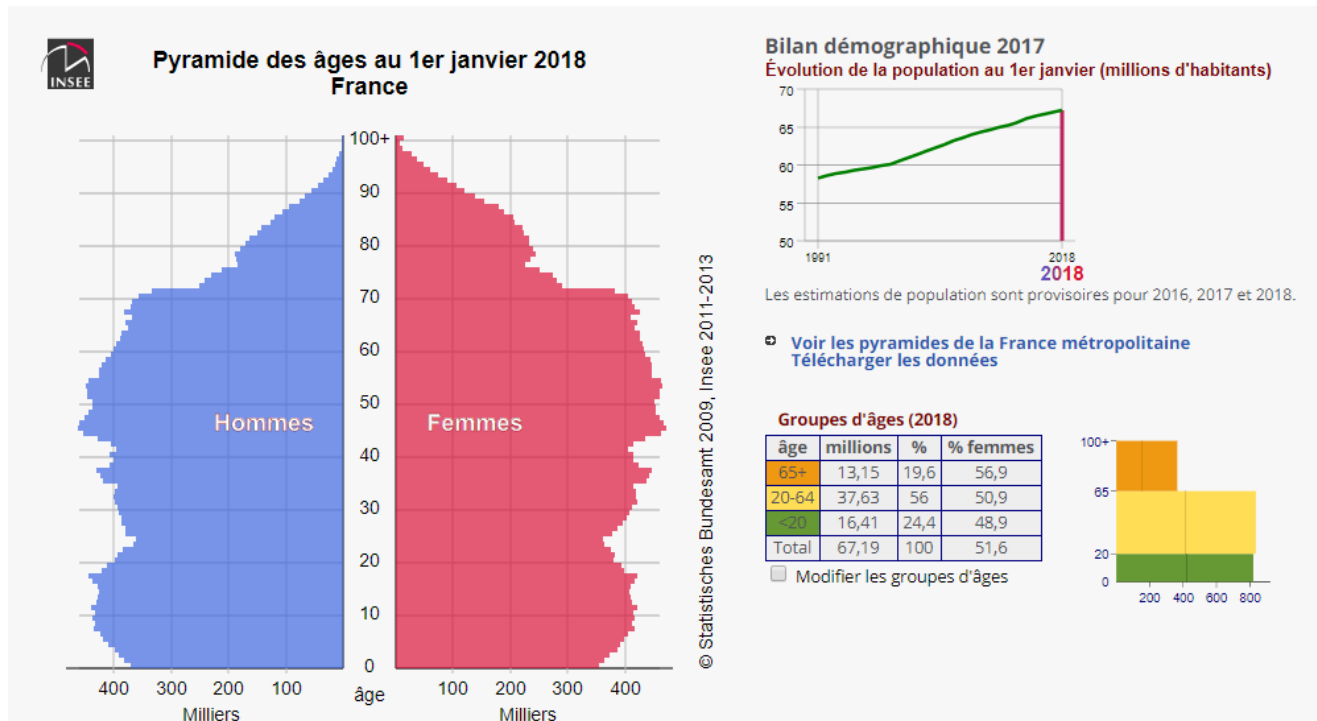
Fuente: International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, October 2016.

Tabla 4. Índice de Gini por países

Posición	País	Año	Índice Gini	Posición	País	Año	Índice Gini	Posición	País	Año	Índice Gini	Posición	País	Año	Índice Gini
1	Ukraine	2013	24.6	46	Guinea	2012	33.7	91	Congo, Dem. Rep.	2012	42.1	136	Rwanda	2013	50.4
2	Slovenia	2012	25.6	47	Bosnia and Herzegovina	2011	33.8	92	China	2012	42.2	137	Chile	2013	50.5
3	Norway	2012	25.9	48	Mongolia	2012	33.8	93	Gabon	2005	42.2	138	Guinea-Bissau	2010	50.7
4	Czech Republic	2012	26.1	49	Sierra Leone	2011	34.0	94	Argentina	2013	42.3	139	Swaziland	2009	51.5
5	Slovak Republic	2012	26.1	50	Cyprus	2012	34.3	95	Micronesia, Fed. Sts.	2013	42.5	140	Panama	2013	51.7
6	Kazakhstan	2013	26.3	51	and Gaza	2009	34.5	96	St. Lucia	1995	42.6	141	Guatemala	2011	52.4
7	Belarus	2013	26.6	52	Luxembourg	2012	34.8	97	Angola	2008	42.7	142	Brazil	2013	52.9
8	Kosovo	2013	26.7	53	Australia	2010	34.9	98	Madagascar	2012	42.7	143	Belize	1999	53.3
9	Iceland	2012	26.9	54	India	2011	35.2	99	Samoa	2008	42.7	144	Colombia	2013	53.5
10	Finland	2012	27.1	55	Italy	2012	35.2	100	Cameroon	2007	42.8	145	Honduras	2013	53.7
11	Sweden	2012	27.3	56	Lithuania	2012	35.2	101	Fiji	2008	42.8	146	Lesotho	2010	54.2
12	Romania	2013	27.5	57	Uzbekistan	2003	35.3	102	Ghana	2005	42.8	147	Zambia	2010	55.6
13	Belgium	2012	27.6	58	Sudan	2009	35.4	103	Israel	2010	42.8	148	Comoros	2004	55.9
14	Netherlands	2012	28.0	59	Latvia	2012	35.5	104	Nigeria	2009	43.0	149	Central African Republic	2008	56.2
15	Moldova	2013	28.5	60	Mauritania	2008	35.7	105	Philippines	2012	43.0	150	Suriname	1999	57.6
16	Kyrgyz Republic	2013	28.8	61	Mauritius	2012	35.8	106	Cote d'Ivoire	2008	43.2	151	Botswana	2009	60.5
17	Albania	2012	29.0	62	Tunisia	2010	35.8	107	Zimbabwe	2011	43.2	152	Haiti	2012	60.8
18	Denmark	2012	29.1	63	Spain	2012	35.9	108	Chad	2011	43.3	153	Namibia	2009	61.0
19	Serbia	2013	29.1	64	Bulgaria	2012	36.0	109	Benin	2011	43.4	154	South Africa	2011	63.4
20	Germany	2011	30.1	65	Portugal	2012	36.0	110	El Salvador	2013	43.5				
21	Tajikistan	2013	30.4	66	Liberia	2007	36.5	111	Guinea	2009	43.9				
22	Austria	2012	30.5	67	Greece	2012	36.7	112	Djibouti	2013	44.1				
23	Hungary	2012	30.6	68	Vanuatu	2010	37.2	113	Macedonia, FYR	2008	44.1				
24	Pakistan	2013	30.7	69	Rep.	2013	37.4	114	Guyana	1998	44.6				
25	Cambodia	2012	30.8	70	Kiribati	2006	37.6	115	Peru	2013	44.7				
26	Sao Tome and Principe	2010	30.8	71	Tanzania	2011	37.8	116	Jamaica	2004	45.5				
27	Armenia	2013	31.5	72	Lao PDR	2012	37.9	117	Mozambique	2008	45.6				
28	Niger	2011	31.5	73	Thailand	2013	37.9	118	Nicaragua	2009	45.7				
29	Switzerland	2012	31.6	74	Tonga	2009	38.1	119	Togo	2011	46.0				
30	Timor-Leste	2007	31.6	75	Maldives	2009	38.4	120	Malawi	2010	46.1				
31	Azerbaijan	2008	31.8	76	Vietnam	2012	38.7	121	Solomon Islands	2005	46.1				
32	Bangladesh	2010	32.1	77	Bhutan	2012	38.8	122	Malaysia	2009	46.3				
33	Japan	2008	32.1	78	Sri Lanka	2012	39.2	123	South Sudan	2009	46.3				
34	Montenegro	2013	32.3	79	Indonesia	2013	39.5	124	Seychelles	2013	46.8				
35	Croatia	2012	32.5	80	Burkina Faso	2009	39.8	125	Venezuela, RB	2006	46.9				
36	Ireland	2012	32.5	81	Georgia	2013	40.0	126	Republic	2013	47.1				
37	Poland	2013	32.6	82	Turkey	2013	40.2	127	Cabo Verde	2007	47.2				
38	United Kingdom	2012	32.6	83	Senegal	2011	40.3	128	Ecuador	2013	47.3				
39	Nepal	2010	32.8	84	Morocco	2006	40.7	129	Gambia, The	2003	47.3				
40	Mali	2009	33.0	85	Turkmenistan	1998	40.8	130	Bolivia	2013	48.1				
41	France	2012	33.1	86	Uganda	2012	41.0	131	Mexico	2012	48.1				
42	Estonia	2012	33.2	87	Tuvalu	2010	41.1	132	Paraguay	2013	48.3				
43	Ethiopia	2010	33.2	88	United States	2013	41.1	133	Kenya	2005	48.5				
44	Burundi	2006	33.4	89	Federation	2012	41.6	134	Congo, Rep.	2011	48.9				
45	Canada	2010	33.7	90	Uruguay	2013	41.9	135	Costa Rica	2013	49.2				

Fuente: Banco mundial. Índice Gini. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?contextual=aggregate&end=2014&locations=FR-GB-DE-IT-ES-US&start=2000> (última actualización 26 de diciembre de 2016).

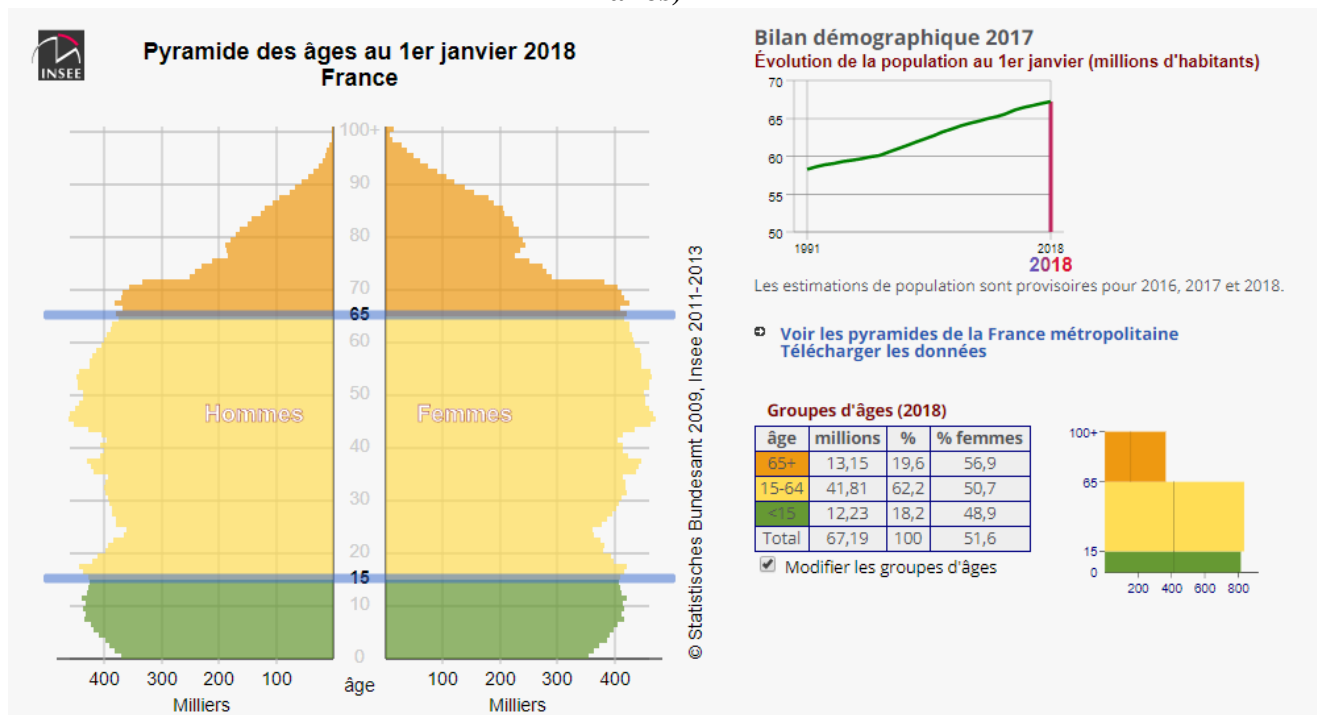
Gráfica 1. Población por grupo de edad al 1º de enero de 2018



Campo: Francia

Fuente: Insee, Pirámide de edades al 1º de enero de 2018, Recuperado de INSEE Francia <http://www.insee.fr>

Gráfica 2. Población económicamente activa al 1º de enero de 2018 (15 a 64 años)



Campo: Francia

Fuente: Insee, Pirámide de edades al 1º de enero de 2018, Recuperado de INSEE Francia <http://www.insee.fr>

Tabla 5. Tasa de desempleo en Francia metropolitana al primer trimestre de 2018

Datos del CVS, en mediana trimestral

	En % de la población activa		Variación en puntos		Miles
	2017T4	2018T1 (p)	trimestre	año	2018T1 (p)
Personas en situación de desempleo	8,6	8,9	0,3	-0,4	2 586
15-24 años	20,6	20,8	0,2	-1,0	576
25-49 años	8,0	8,3	0,3	-0,3	1 470
50 años o más	6,1	6,3	0,2	-0,3	540
Hombres	8,8	8,8	0,0	-0,4	1 329
15-24 años	21,2	20,5	-0,7	-2,2	313
25-49 años	7,8	7,9	0,1	-0,4	722
50 años o más	6,6	6,7	0,1	0,0	294
Mujeres	8,4	9,0	0,6	-0,3	1 257
15-24 años	19,9	21,1	1,2	0,3	263
25-49 años	8,1	8,8	0,7	-0,2	748
50 años o más	5,7	5,8	0,1	-0,8	246
Personas en situación de desempleo de larga duración	3,7	3,6	-0,1	-0,5	1 060

(p) = provisorio / Campo: France metropolitana, población con un domicilio de 15 años o más
Fuente: Insee.(2018) Recuperado de INSEE Francia: <http://www.insee.fr>

Cuadro 2. Lenguas de Francia

Lenguas habladas por nacionales franceses sobre el territorio de la República francesa		
Francia metropolitana	Departamentos de ultramar	Territorios de ultramar
<ul style="list-style-type: none"> - dialecto alemán de Alsacia y de Moselle - vasco - bretón - catalán - corso - flamenco occidental - franco provenzal - Occitano (gascón, languedociano, provenzal, auvernés-lemosín, alpino-delfinés) - Lenguas de oïl (rama de las lenguas galo romanas): franco-comtois, valón, picardo, normando, gallo, poitevin-saintongeais, borgoñón-morvandiau, lorenés. - Beréber - Árabe dialectal - Yiddish - Romani chib - Armenio occidental 	<ul style="list-style-type: none"> - Criollos con base lexical del francés: martiniqués, guadalupeño, guayanés (de la Reunión). - Criollos bushinenge de la Guayana (con base lexical anglo-portuguesa): saramaca, aluku, njuka, paramaca. - Lenguas amerindias de la Guayana: galibi (o kalina), wayana, palikur, arawak propiamente dicho (o lokono), wayampi, esmerejón. - hmong 	<p><i>Nueva Caledonia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -28 lenguas canaco: Tierra Grande: nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, dialectos de la región de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arh ô, ôrôwe, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xârâgùrè, drubéa, numèè. Iles Loyauté: nengone, drehu, iaai, fagauvea. <p><i>Territorios franceses de Polinesia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tahitiano - Marquisien - Lengua de Tuamotu - Lengua mangarévienne - Lengua de Rururu (Islas Australes) - Lengua de Ra' ivavae (Islas Australes) - Lengua de Rapa (Islas Australes) - Walissien - Futunien <p><i>Mayotte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Shimaoré - Shibushi

*Cuadro realizado a partir del Informe de Bernard Cerquiglini (1999).

NOTA: No se hallaron fuentes más recientes, incluso un informe oficial presentado por el Ministerio de Cultura y Comunicación en el 2013 señala la ausencia de estudios que den cuenta de la realidad de la diversidad de lenguas regionales en Francia (Paumier Benoît, 2013)

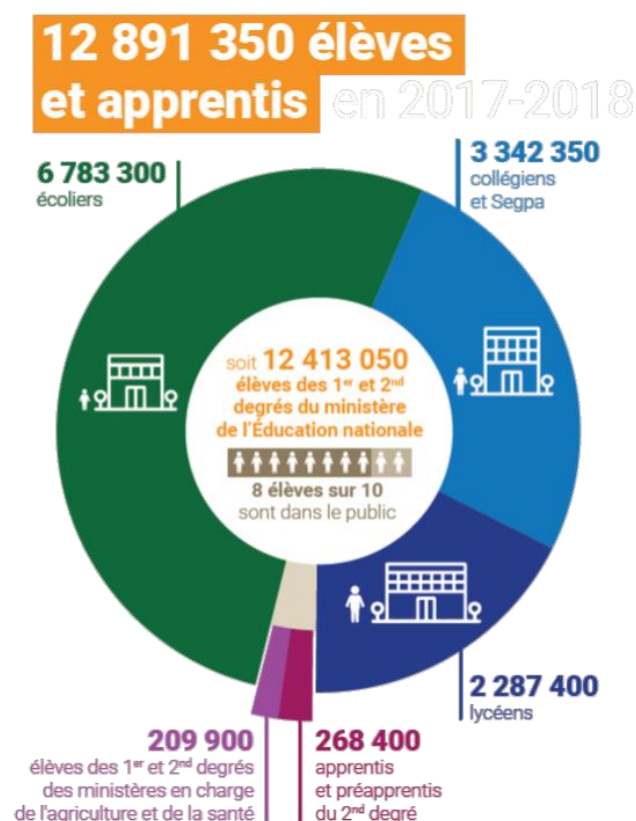
Cuadro 3. Las religiones en Francia

Religión/culto religioso	Adeptos en Francia	Nota
Catolicismo	65% de la población total	Aunque aún es la religión más profesada, el número de practicantes más regulares es cada vez menor.
Agnosticismo	+ del 25% de la población total	No profesa ninguna religión (esto no significa necesariamente ser ateo o ajeno a prácticas espirituales). Más común entre jóvenes.
Islam	4 millones (6%)	14% de ellos son jóvenes de entre 18 y 24 años.
Protestantismo	1,2 millones (2%)	Mayor presencia de evangélicos y pentecostistas.
Cristianismo	750 mil	Entre Iglesias ortodoxa, apostólica y otras de origen oriental independientes o unidas a Roma.
Judaísmo	600 mil	Con mayor expansión a partir de los años 60
Budismo	400 mil	Originarios principalmente de Asia
Testigos de Jehová	140 mil	Más de 20 mil adeptos se encuentran en DOM (1)

Départements d'autre mer (departamentos de ultramar)

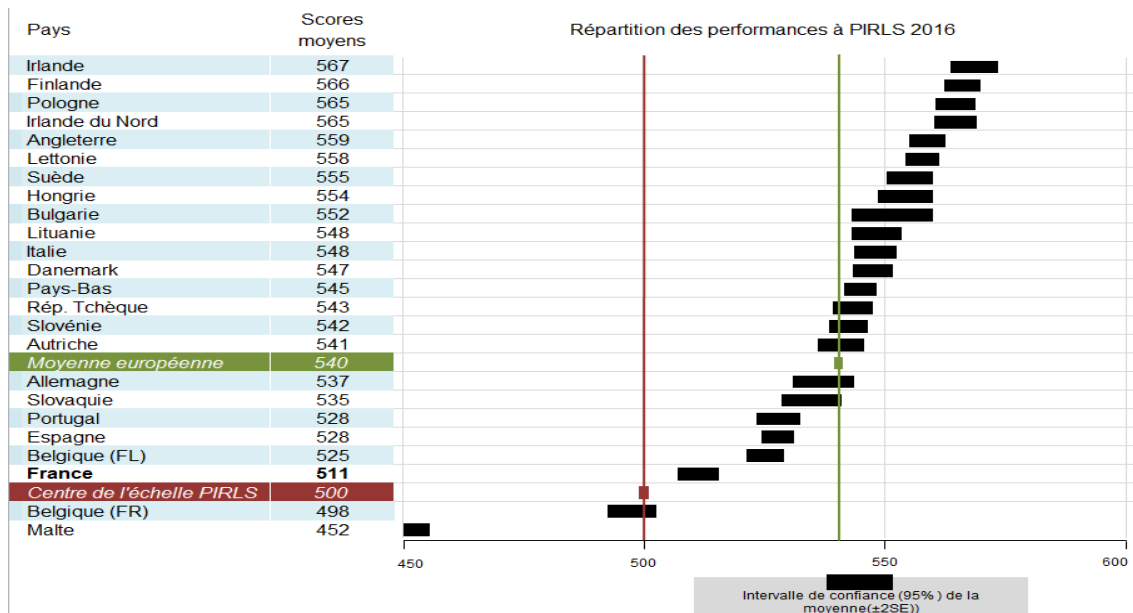
* Cuadro elaborado a partir del informe Machelon, Jean-Pierre (2006). *Les relations des cultes avec les pouvoirs publics*. Commission de réflexion juridique sur les relations des cultes avec les pouvoirs publics, Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, Francia. Consultado en línea en: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000727.pdf>

Gráfica 3. Alumnos en 2017-2018 (escuelas, colegios y liceos)



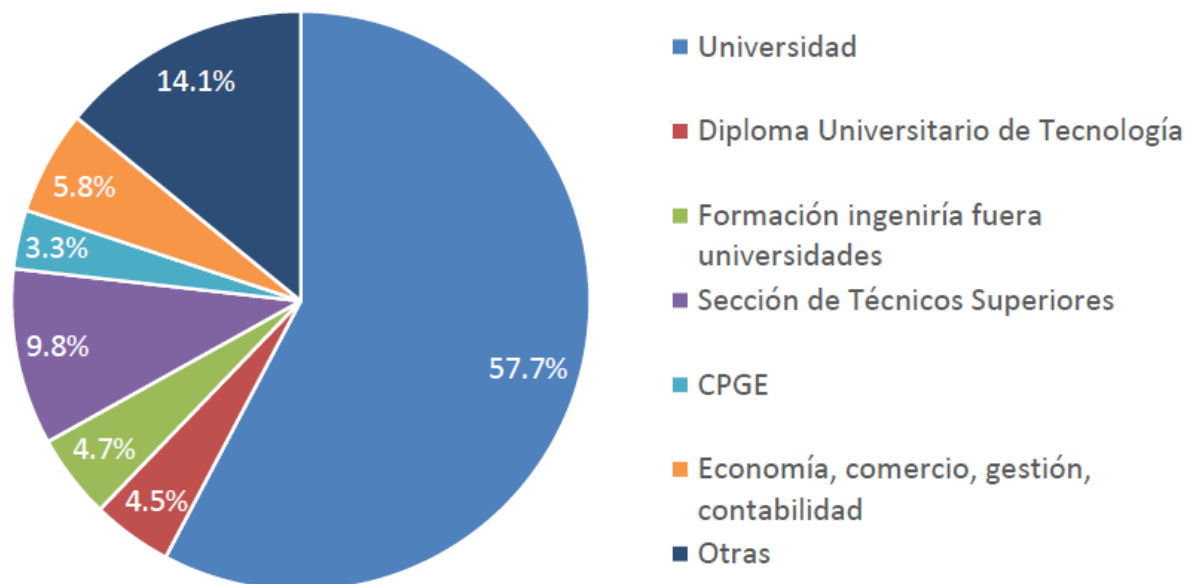
Fuente: MEN-MESRI-DEPP (2018). Recuperado de <http://www.education.gouv.fr> (última actualización agosto de 2018)

Gráfica 4. Rendimiento en PIRLS 2016



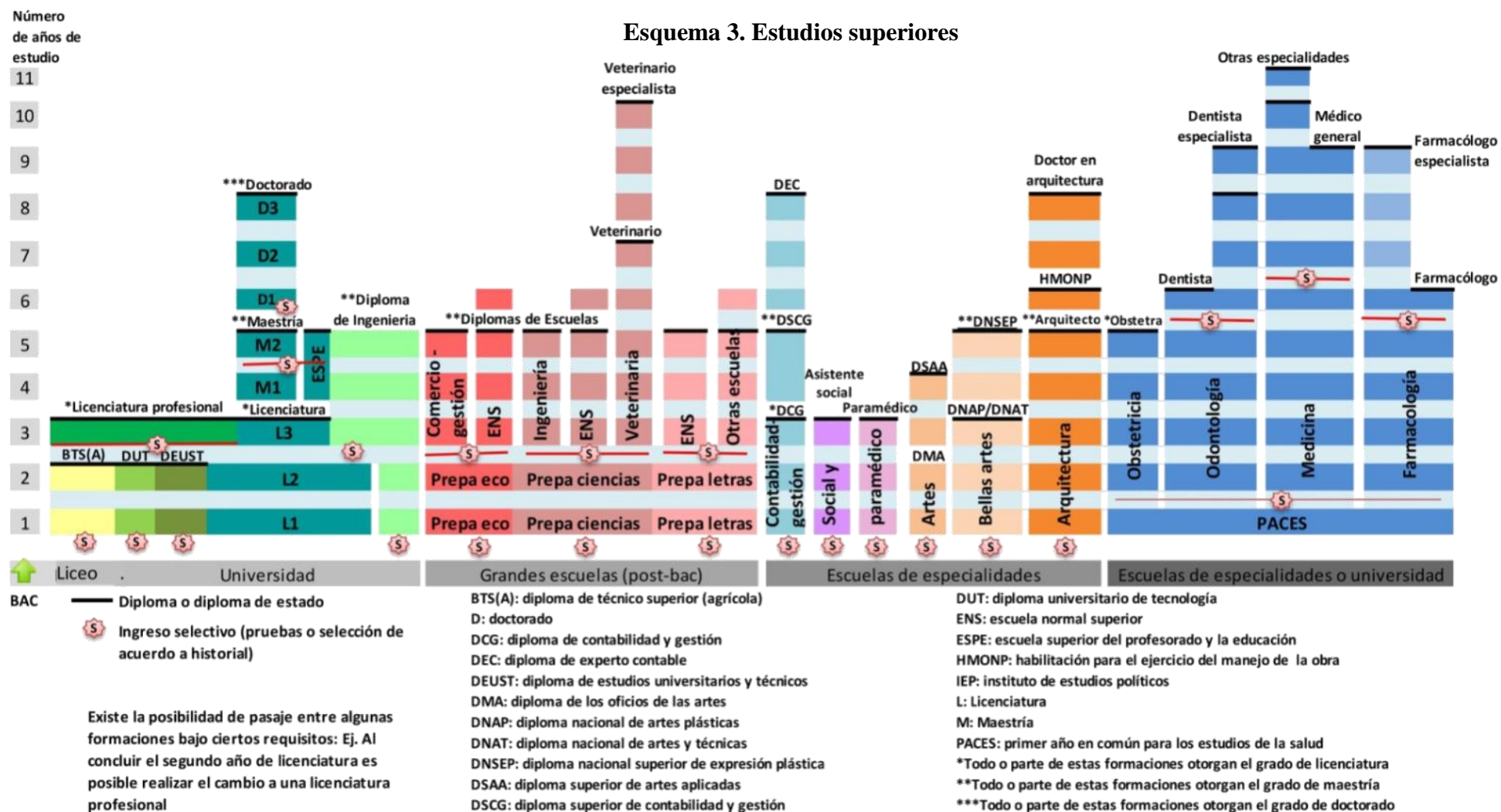
Fuente: Deep-MEN (2017). Recuperado de <<https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/73/7/depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf>> [Fecha de consulta 15 de agosto 2018].

Gráfica 5. Distribución de la matrícula de educación superior por tipo de institución (ciclo 2016-2017)



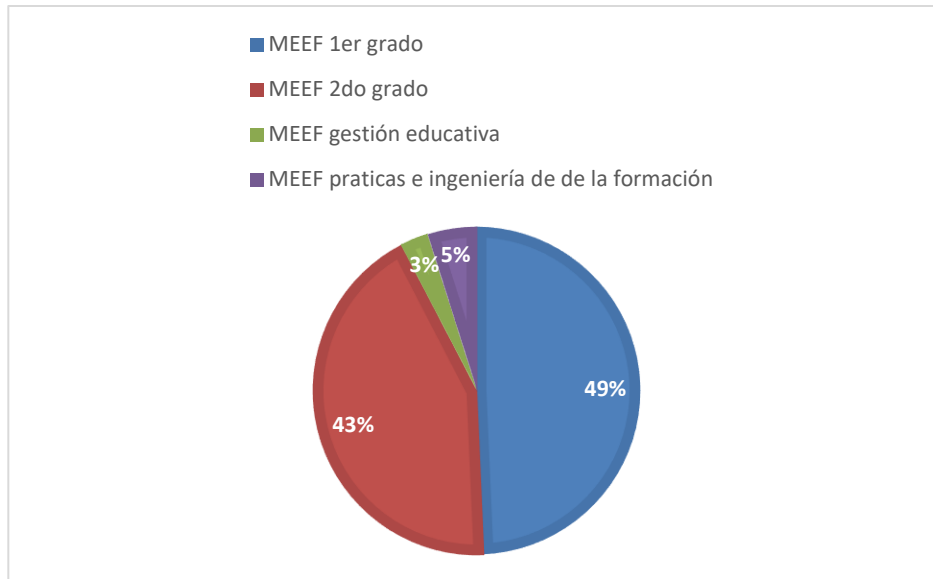
Fuente: XI Curso Interinstitucional del SES. Sesión 5. Parte 1: La educación superior en Francia. Presentado por Mónica López Ramírez. Auditorio del Instituto de Investigaciones Económicas, septiembre 22, 2017.

Esquema 3. Estudios superiores



Fuente: ©ONISEP 2014-2015. Esquema de los estudios superiores. Sitio web oficial www.onisep.fr, Francia. NOTA: El esquema original se presenta en francés

Gráfica 6. Distribución de la matrícula en ESPE: formación inicial



Gráfica elaborada a partir de la información del MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Sistema de información SISE (2018). [En línea] <<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>>> (Fecha de consulta 25 de agosto de 2018)

Bibliografía y mesografía

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1992). *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica. 501p.
- Agencia Central de Inteligencia (CIA) (2015). *World Factbook. Country comparison: gdp - per capita (ppp)*. [En línea] <<<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html>>>[Fecha de consulta 28 de noviembre de 2016]
- Aguerro, Inés (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En Mari Pearlman y otros, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desempeño*. Santiago de Chile, PREAL/BID.
- Altet, Marguerite (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. En *Recherches en éducation*, 8. 12-23. [En línea] <<<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>>>[Fecha de consulta 1 de junio 2017].
- Asssemblée Nationale (2015). *Constitution de la République française (Version mise à jour en janvier 2015)*. [En línea] <<<http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>>>[Fecha de consulta 10 de enero de 2017].
- Asssemblée Nationale (2016). *Fiche de synthèse n°11: L'organisation territoriale de la France*. 31 de agosto. [En línea] <<<http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/role-et-pouvoirs-de-l-assemblee-nationale/les-institutions-francaises-generalites/l-organisation-territoriale-de-la-france>>>[Fecha de consulta 08 de noviembre 2016].
- Asssemblée Nationale (1789). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*. [En línea] <<<https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>>>[Fecha de consulta 19 de noviembre de 2016]
- Azoulay, Audrey (2018). *Discours de la Directrice générale de l'UNESCO Audrey Azoulay, à l'occasion de la Conférence de l'AFD «Education face au défi de la qualité pour tous»* Paris, Asamblea Francesa de Desarrollo, 19 de enero de 2018. [En línea] <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261006f.pdf>>> [Fecha de consulta 22 de enero de 2018].
- Bachelard, Gaston (1997). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI. 302 p.
- Banco Mundial (BM) (2017). *World Development Indicators: Distribution of income or consumption*. [En línea] <<<http://wdi.worldbank.org/table/2.9#>>> [Fecha de consulta 26 de diciembre 2017].
- Beillerot, Jacky (1998). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Novedades Educativas. 136p.
- Benoît Paumier (2013). *Redéfinir une politique publique en faveur des langues regionales et de la pluralité linguistique interne*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Ministère de la Culture et de la Communication,

- Francia. [En línea] <<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000439.pdf>
- Bernard Cerquiglini (1999). *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication. Ministerio de la Cultura y la Comunicación. Francia. [En línea] <<http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html - Bloch, Ernest (2006). *El principio de la esperanza*. Edición de Francisco Serra, Ed. Trotta, Madrid.
 - Bodé, Gérard (s/f). *Chronologie de l'enseignement technique, des origines à 2000*. Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes. [En línea] <<<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=technique> >>[Fecha de consulta 30 de marzo de 2017].
 - Bromberg, Abraham, Eugenia Kirsanov y Marta Longueira Puente (2007). *Formación Profesional Docente. Nuevos Enfoques*. Argentina, Bonum. 167p.
 - Buisson, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Librairie Hachette. Paris. Versión electrónica del Institut français de l'éducation [En línea] <<<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2256>>> [Fecha de consulta 1 abril 2017]
 - Bunge, Mario (1972). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ediciones Ariel.
 - Carabaña, Julio y Emilio Lamo de Espinosa (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico. En Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 1. pp. 159-204.
 - Cebreiros Álvarez, Eduardo (2003). *La "licentia docendi": comienzo y desarrollo de la carrera universitaria*. Ponencia presentada con ocasión del Curso de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo titulado "La Universidad entre pasado y futuro (siglos XII-XXI) "celebrado del 7 al 11 de julio de 2003 en la Universidad de A Coruña. [En línea] <<<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/2316/AD-8->>>
 - Cebreiros Álvarez, Eduardo (2004). *La "licentia docendi": comienzo y desarrollo de la carrera universitaria*. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, Nº 8, 2004, 259-280. [En línea] <<<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/2316/AD-8-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >>[Fecha de consulta 27 de marzo de 2017]
 - Chabannes, Roland (1997). La formación de profesores en Francia. En *Revista Educación y Pedagogía*, No. 17, Universidad de Antioquia. [En línea] <<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/606/showToc> >>[Fecha de consulta 27 de mayo de 2017].
 - Chadwick, Clifton B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXI, núm. 4, 4º trimestre, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. pp. 111-126.
 - Chapoulie, Jean Michel (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Une métier de classe moyenne*. Éditions de la Maison des Csiences de l'homme, Paris. 408 p. [En línea] <<<https://books.google.fr/books?id=0qnShhiKR1kC&pg=PA36&lpg=PA36&dq=su+pression+IPES&source=bl&ots=qQC0KsCxkW&sig=89OE7wITzDgHQh2krZEv->

- t57cUU&hl=fr&sa=X&oi=book_result&ct=result#v=onepage&q&f=true >>[Fecha de consulta 25 de mayo 2017]
- Chéruef, Adolphe (1899). *Dictionnaire historique des institutions, moeurs et coutumes de la France*. Librairie Hachette. Paris. [En línea] << <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82699n> >>[Fecha de consulta 29 de marzo de 2017]
 - Cifali, Mireille (1992). ¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación. México, Siglo XXI. 202 p.
 - Comisión Europea (CE) (2014). *El espacio Schengen (PDF)*. [En línea] << http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_es.pdf >>[Fecha de consulta 08 de octubre de 2016]
 - Comisión Europea/Euridyce (2016). France. En *Countries. Description of national education systems*. Comisión Europea/Euridyce, última actualización 10 de octubre de 2016. [En línea] << <https://webgate.ec.europa.eu/fpfi/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> [Fecha de consulta 12 de enero de 2017].
 - Condette, Jean-François (2015). Le recrutement et la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie en France au XXe siècle. Jalons pour une histoire. En *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*. [En línea] << <http://mefrim.revues.org/2256;DOI:10.4000/mefrim.2256> >>[Fecha de consulta 23 de mayo de 2017].
 - Consejo de Europa (2015). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Actualités. France*. [En línea] << http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_FR.asp >>[Fecha de consulta 20 de noviembre 2016]
 - Correa Molina, Enrique (2015) La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. En *Educación*, Vol 51, No 2: Formación en alternancia en Educación Superior: Perspectivas y experiencias. [En línea] << <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/295235/383881> (13 de noviembre de 2017]
 - De Viguerie, Jean (1981). "Les collèges en France." En : Gaston Mialaret et Jean Vial (dirs.), *Histoire mondiale de l'éducation*. Presses Universitaires de France, Paris. pp. 301-315.
 - Décret Impérial portant organisation de l'Université (1808). [En línea] <<: http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/decree_du_17_mars_1808.pdf >>[Fecha de consulta 15/10/2009]
 - Delegación general de la lengua francesa y las lenguas de Francia (2016). *Les langues de France*. Ministère de la Culture et de la Communication, Francia.
 - Demailly, Lise (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. En: *Recherche & Formation*, N°10, Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. pp. 23-35. [En línea] << http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_10_1_1060 >> [Fecha de consulta 28 de mayo de 2017].

- Direction de l'Information Légale et Administrative (2012). *Arrêté du 15 juin 2012 fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation*. Última modificación realizada el 1 de septiembre de 2016. [En línea] <<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026083461&dateTexte=20171208>>> [Fecha de consulta 9 de junio de 2017]
- Direction de l'Information Légale et Administrative (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. En *Journal Officiel de la République Française*. Versión en vigor al 18 de noviembre de 2017. [En línea] <<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFSCTA000027677994>>> [Fecha de consulta 28 de noviembre de 2017].
- Direction de l'Information Légale et Administrative (s/f). *Código de educación de la República francesa*. Última actualización 1 de enero de 2018. [En línea] <<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20170112>>> [Fecha de consulta 20 de enero de 2018]
- Direction de l'Information Légale et Administrative (s/f). *Découverte des institutions*. [En línea] <<<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/>>> [Fecha de consulta 20 de noviembre de 2016]
- Direction de l'Information Légale et Administrative (s/f). *Dossiers. Le collège unique de 1975 aux années 2000*. Última actualización 1 de septiembre de 2001. [En línea] <<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>>>
- Ducoing Watty, Patricia (2003). ¿Dar forma o formarse? En Patricia Ducoing (coord.), *El Otro, el teatro y los otros*. UNAM, México. pp.231-246.
- Ducoing Watty, Patricia (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. En *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*. Tunja, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica. 2004/Vol. 6. pp.39-56.
- Ducoing Watty, Patricia (2005). En torno a las nociones de formación. En *La investigación Educativa en México 1992-2002 (Estados del Conocimiento)*. 8, Tomo II. pp. 73-170
- Dupuy, Paul (1994). Résumé de l'histoire de l'École normale de 1800 à 1895. En *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895)*. Edición del bicentenario. Paris, Ediciones Rue d'Ulm. [En línea] <<<http://books.openedition.org/editionsulm/1628>>> [Fecha de consulta 17 de marzo de 2017].
- École Normal Supérieure (s/f). *Grandes dates*. Francia, École Normal Supérieure. [En línea] <<http://www.ens.fr/grandes_dates>> [Fecha de consulta 23 de mayo de 2017].
- Edwards Risopatron, Veronica (1991). El concepto de calidad de la educación. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. 66p.
- Escolano Benito, Agustín (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. En *Revista de educación*, N° 269. Ministerio de Educación y Ciencia, España. 55-76.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. [En línea] <<<http://www.eees.es/>>> [Fecha de consulta 10 de noviembre de 2017].

- Esteve Zaragoza, José Manuel (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. En *Revista de Educación*, (350), pp. 15-29.
- Estivalèzes, Mireille (2010). *El hecho religioso y la enseñanza laica. La experiencia francesa*. Sevilla, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Ezequiel Ander-Egg (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial LUMEN, Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas-Universidad de Buenos Aires.
- Floc'h, Benoit (2015). Faute d'un franc succès, les emplois d'avenir professeur sont repensés. [En línea] <<http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/07/27/faute-d-un-franc-succes-les-emplois-d-avenir-professeur-sont-repenses_4700567_3224.html>> [Fecha de consulta
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2016). *World Economic Outlook Database*. [En línea] <<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/02/weodata/weoselgr.aspx>>> [Fecha de consulta 03 de noviembre de 2016]
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2018). Report for Selected Country Groups and Subjects (PPP valuation of country GDP). En *World Economic Outlook Database*. [En línea] << www.imf.org >> [Fecha de consulta 7 mayo de 2018].
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI. 245.
- Gal, Roger (1969). *Histoire de l'éducation*. 7 ed. Presses Universitaires de France, Paris. 140.
- Gauthier, Pierre-Louis (2005). El sistema educativo francés. En Edgar Gasòliba (coord.), *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, Fundacion la Caixa, Barcelona. 29-65. [En línea] <<<http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf>>> [Fecha de consulta 17 marzo 2017]
- Gavari Starkie, Elisa (2005). Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, Núm. 2. 415-438. [En línea] <<<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505220415A/15934>>> [Fecha de consulta 29 de marzo de 2017].
- Good, James A. (2007). *The German Bildung Tradition*. Trad. J. Antonio Razo N. [En línea] <<<http://www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/SAAP/USC/pbt1.html>>> [Fecha de consulta 4 de febrero de 2011]
- Grandière, Marcel (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. Paris. Versión en línea consultada en <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=toformation-1914-1990>>> [Fecha de consulta 29 Marzo 2017].
- Grant, Nigel (1979). Problemas de objetivos y de métodos en la enseñanza de la educación comparada. En *Revista de educación. Educación comparada*. Núm. 260, enero-abril. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Hidegger, Martin (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid. 318p.

- Hirschorn, Monique (1993). *L`ère des enseignants*. Presses Universitaires de France, Paris. [En línea] <<www.gallica.bnf.fr>>[Fecha de consulta 20 de mayo 2017].
- Honoré, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.
- Hoyos Botero, Consuelo (2005). Aproximación a una psicología posmoderna: una reflexión epistemológica. En *Informes psicológicos*. No.7. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. pp. 137-175.
- Iafrancesco Villegas, Giovanni Marcello (2004). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. 175 p.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Panorama Educativo de México 2016. México, INEE.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2005). Éducation et maîtrise de la langue. En *Fiches thématiques: Les immigrés en France, édition 2005*. 89-103. [En línea] <<<http://www.insee.fr/fr/ppp/sommaire/IMMFRA05.PDF>>> [Fecha de consulta 27 de octubre de 2016]
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2015). *La France en bref*. [En línea] <<<http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=collections-nationales/la-france-en-bref.htm>>>[Fecha de consulta 27 de octubre de 2016]
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2016). *Cuentas nacionales anuales (base 2010). Cuentas de producción y explotación por rama*. Última actualización 2 de junio de 2016. [En línea] <<http://www.bdm.insee.fr/bdm2/choixTheme?request_locale=fr&code=188#arbo:montrerbranches=theme342>> [Fecha de consulta 26 de diciembre de 2016].
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2016b). *Les niveaux de vie en 2014*. En INSEE Première, No.1614, setiembre 2016. [En línea] <<<http://www.insee.fr/fr/statistiques/2121597>>> [Fecha de consulta 15 de febrero 2017]
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2017). *Les retraités et les retraites - édition 2017*. [En línea] <<<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926>>> [Fecha de consulta 18 diciembre de 2017]
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2018). *Bilan démographique 2017*. Publicado el 16 de enero de 2018. [En línea] <<<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926>>> [Fecha de consulta 30 de enero de 2018]
- Instituto Nacional de la Información Geográfica y forestal (IGN). [En línea] <<<http://www.ign.fr/>>>[Fecha de consulta 08 de octubre de 2016].
- Juliá, Dominique (1988). Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo XVIII. En *Simposio internacional sobre Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Ministerio de educación y ciencia, Madrid. 27-66.
- Lakanal, Joseph (1794). 3 brumaire an III [24 octubre 1794]. Rapport sur l`établissement des écoles normales. En *Procès verbaux du Comité d`Instruction publique de la Convention nationale*, Imprimerie nationale, 1904. Tome V, p. 151-

158. [En línea] <<http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-29292&I=2&M=tdm>>> [Fecha de consulta 9 de diciembre de 2017]
- Latapí Sarre, Pablo (2004). *La SEP por dentro: las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. 364.
 - Léon, Antoine (1977). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris, Presses universitaires de France. 128.
 - Ley General de Educación. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Estados Unidos Mexicanos. [En línea] <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf>> [Fecha de consulta 20 de diciembre de 2018]
 - Lozano Andrade, José Inés (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos: La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde las representaciones sociales*. México, Plaza y Valdés.
 - Machelon, Jean-Pierre (2006). "*Les relations des cultes avec les pouvoirs publics*". Commission de réflexion juridique sur les relations des cultes avec les pouvoirs publics, Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, Francia. [En línea] <<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000727.pdf>>>[Fecha de consulta 24 de noviembre de 2016].
 - Mercado, Ruth Maldonado (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. En *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volumen 14, Número 1, pp.149-157.
 - Meylan Françoise (1983). De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique. En *Formation Emploi*. N°.4 pp. 29-46. [En línea] <<http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1983_num_4_1_1051>>[Fecha de consulta 30 de marzo de 2017]
 - Mialaret, Gastón y Jean Vial (dirs.) (2011). *Historia Mundial de la educación: desde 1815 hasta 1945*. Buenos Aires, Universidad de Palermo. Dos tomos.
 - Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (s/f). *El sistema educativo francés*. España. [En línea] <<<http://www.exteriores.gob.es/Consulados/PERPINAN/es/VivirEn/Documents/EDUCACION.pdf>>> [Fecha de consulta 30 de marzo de 2017]
 - Ministerio de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional (MAEDI) (2016). [En línea] <<<http://www.diplomatie.gouv.fr/es>>>[Fecha de consulta 03 de noviembre de 2016]
 - Ministerio de la Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación (MENESR) (s/f). *La escolaridad en Francia. Documento para la acogida de las familias y los alumnos recién llegados a Francia*. Academia de Reims, Francia. [En línea] <<https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/pripi/espagnol.pdf>>[Fecha de consulta 5 de diciembre de 2016]
 - Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (s/f). *Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours*. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 10 de enero de 2017]

- Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MENESR) (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. En *Boletín oficial* [B.O.], n° 1 del 4 de enero 2007. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm#top>>>[Fecha de consulta 23 junio de 2017]
- Ministerio de la Educación Nacional (2012). *Concertation sur la refondation de l'école de la République. Archives julio 2012-enero 2013*. [En línea] <<www.education.gouv.fr>>[Fecha de consulta febrero de 2017]
- Ministerio de la Educación Nacional (2013a). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République*. [En línea] <<http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/37/2/2013_langues_regional_es_guide_web_295372.pdf>>[Fecha de consulta 19 de noviembre 2016]
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2013b). *Les 25 mesures clés. Project de loi pour la refondation de l'école*. Francia. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 19 de enero 2017].
- Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MENESR) (2013c). *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Séminaire préparatoire*. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>>> [Fecha de consulta 9 de junio de 2016]
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2014). *Guide pratique des rythmes à l'école* Francia. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 7 de febrero de 2017].
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2015a). *Les grands principes du système éducatif*. Francia. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 10 de enero de 2017]
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2015b). *Collège: mieux apprendre pour mieux réussir*. Francia. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 6 de febrero de 2017].
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2015c). *Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015*. Francia. [En línea] <<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf>>[Fecha de consulta 19 de noviembre 2017].
- Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MENESR) (2015d). *Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur*. Decreto del 20-7-2015 publicado en el diario oficial del día 22-7-2015. MENESR- DGESCO [En línea] <<http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91552>> [Fecha de consulta 19 de noviembre de 2017].
- Ministerio de la enseñanza superior y de la investigación (MESR, 2015e). *PRES: Pôles de recherche et d'enseignement supérieur*. [En línea] <<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>>> [Fecha de consulta 15 de noviembre 2017].
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2016a). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de*

- culture*. Francia. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 20 de enero de 2017]
- Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2016b). *Les niveaux et établissements d'enseignement*. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 22 de enero de 2017]
 - Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación (MENESR) (2016c). *Les programmes du lycée*. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr>>>[Fecha de consulta 10 de febrero de 2017]
 - Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MENESR) (2016d). *Devenir enseignant*. [En línea] <<<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>>> [Fecha de consulta 9 de noviembre 2017]
 - Ministerio de la educación nacional, enseñanza superior e investigación (MESR, 2017a). *Les acteurs du système éducatif*. [En línea] <<<http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>> [Fecha de consulta 15 de noviembre 2017].
 - Ministerio de la enseñanza superior y de la investigación (MESR, 2017b). *Établissements d'enseignement supérieur et de recherche*. [En línea] <<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>>> [Fecha de consulta 15 de noviembre 2017].
 - Ministerio del Interior (2015). Les élections régionales et la réforme territoriale: ce qu'il faut savoir. *En Dossier de presse des élections régionales 2015*, 3 de noviembre. Francia. [En línea] <<<http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-elections/Elections-regionales-2015/Dossier-de-presse-des-elections-regionales-2015/Les-elections-regionales-et-la-reforme-territoriale-ce-qu-il-faut-savoir>>>[Fecha de consulta 08 de noviembre 2016].
 - Ministerio del Interior (2015). Les élections régionales et la réforme territoriale: ce qu'il faut savoir. *En Dossier de presse des élections régionales 2015*, 3 de noviembre. Francia. [En línea] <<: <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-elections/Elections-regionales-2015/Dossier-de-presse-des-elections-regionales-2015/Les-elections-regionales-et-la-reforme-territoriale-ce-qu-il-faut-savoir>>>[Fecha de consulta 08 de noviembre 2016].
 - MESRI-DGESIP-DGRI SIES/SISE (2018). Les effectifs en ESPE en 2017-2018. [En línea]<<<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>>> (Fecha de consulta 25 de agosto de 2018)
 - Noriega, Margarita (1993). La descentralización educativa: los casos de Francia y México. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXIII, No. 1, 43-74.
 - OCDE (2006). *PISA 2006 marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España, Santillana Educación-OCDE para la versión en español.
 - OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. OCDE. [En línea] <<<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>>> [Fecha de consulta 30 de enero de 2017].
 - OCDE (2016b). *PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. [En línea] <<<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf>>>

- OCDE (2017). Panorama de la educación 2015. México. [En línea] <<<https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>>> [Fecha de consulta 30 de enero de 2017].
- O'Malley, John W. (1995), “Capítulo 6. Los Colegios”. En John W. O'Malley, *Los primeros jesuitas*. Bilbao-Santander, Mensajero-Sal Terrae. pp. 249-298.
- Oficina Nacional de Información sobre las Enseñanzas y las Profesiones (ONISEP) (2017). *Organisation des études supérieures*. [En línea] <<<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac#Organisation-des-etudes-superieures>>> [Fecha de consulta 16 de febrero de 2017].
- Paquay, Léopold (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*. España, Fondo de Cultura Económica.
- Prost, Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Librerie Armand Colini, Paris. 524.
- Prost, Antoine (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990). En *Recherche & formation*, No. 32. Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. Pp. 9-24. [En línea] << www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1590 >> [Fecha de consulta 24 de mayo de 2017].
- Prost, Antoine (2007). *Une histoire des collèges, du XIXe siècle à nos jours*. Conférence du 2 octobre 2007 aux Archives Bibliothèque Départementales Gaston Defferre, Marseille. [En línea] << https://www.clionautes.org/IMG/xbs_PDF/xbs_pdf_article_1642.pdf >> [Fecha de consulta 30 de marzo de 2017]
- Ramírez Carpeño, Eva (2015). Estudio comparado sobre la formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *En Tendencias pedagógicas* No.25. pp. 35-56.
- Real Academia Española (2004). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). [En línea] <<http://www.rae.es/rae.html>>>
- Robalino Campos, Magaly y Anton Körner (coords.) (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile, UNESCO-PRELAC y Ministerio de Educación y Ciencia de España. 484 p.
- Roy-Thermes, Patricia. *Organisation administrative*. Paris, Eurojuris international. [En línea] <<: <http://www.eurojuris.net/eng/practicegroup-detail.asp?GroupId=34> >> [Fecha de consulta 02 diciembre 2009].
- Sánchez, Hídalía Pérez (2004). La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente de Argentina, Costa Rica, Chile y México. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación y desarrollo de la educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Sánchez-Migallón Granados, Sergio (2014). Fenomenología. En Francisco Fernández Labastida y Juan Andrés Mercado (editores), *Philosophica. Enciclopedia filosófica on line*. [En línea] <<<http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/fenomenologia/Fenomenologia.html>>>

- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). Balance del Estado del Conocimiento. En Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. 8, Tomo II, (pp. 621-637). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Toussant, Daniel (2002). Un examen pour les instituteurs: le brevet de capacité de l’instruction primaire dans le département de la Somme (1833-1880). En *Histoire de l’éducation*, 94. [En línea] <<<http://histoire-education.revues.org/814> >> [Fecha de consulta 30 septiembre 2016]
- Trigos-Carrillo, Lina (2017). La Internacionalización como estrategia de formación en la educación superior. En *La internacionalización como estrategia de formación en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*, México, Red Cesal, A.C. 5-20. [En línea] <<http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2016/01_redIC_internac.pdf >> (23 de noviembre de 2017).
- UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2013/14. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París, UNESCO. 501p. [En línea] <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>> [Fecha de consulta 30 de enero de 2017].
- UNESCO y otros (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. UNESCO, ACNUR, OIT, Unesco Mujeres, Banco Mundial. [En línea] <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>> [Fecha de consulta 30 de enero de 2017].
- UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. UNESCO, París. 545 p. [En línea] <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>> [Fecha de consulta 10 de febrero de 2018].
- Unión Europea (2018). *Información básica sobre la Unión Europea. Países. Francia*. [En línea] <<https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/france_es>> [Fecha de consulta 10 enero de 2018]
- Vaillant, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31, PREAL. 40 p.
- Vannucci, María Leticia (2014). “La formación de formadores en ciencias de la educación en la UNSL. Un abordaje complejo desde el presente”. En *Argonautas. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad de San Luis, Argentina. pp.1-12.
- Verger, Jacques (1999). *Culture, enseignement et société en Occident*. Presses universitaires Rennes. Rennes. Publication sur OpenEdition Books. 208.
- Verger, Jacques (2008). Des écoles à l’université. En *Revista de historia de las facultades de derecho y ciencias jurídicas*. No.28. 181-193. [En línea] <<https://univ-droit.fr/docs/recherche/rhfd/pdf/028-2008/28-2008_p181-193.pdf>> [Fecha de consulta 27 de marzo 2017]
- Verger, Jacques (2009). Les ambiguïtés de la licentia docendi: entre tutelle ecclésiastique et liberté universitaire. En *Revista de historia de las facultades de derecho y ciencias jurídicas*. No.30. 17-28. [En línea] <<https://univ-droit.fr/docs/recherche/rhfd/pdf/030-2009/30-2009_p17-28.pdf>> [Fecha de consulta 27 de marzo 2017]

droit.fr/docs/recherche/rhfd/pdf/029-030-2009-2010/29-30-2009-2010_p017-028.pdf>>[Fecha de consulta 27 de marzo 2017]

- Vincent, Guy (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa (2006). *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.
- Zabalza, Miguel A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea. 233 p.
- XI Curso Interinstitucional del SES. Sesión 5. Parte 1: La educación superior en Francia. Presenta: Mónica López Ramírez. Auditorio del Instituto de Investigaciones Económicas, Septiembre 22, 2017.