

Fundación Polar

Centro de investigaciones Culturales y Educativas  
*con la colaboración de la*

Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa de  
la Embajada de Francia

Coloquio:  
La dirección de la escuela  
Memorias

Caracas,  
Venezuela 1996

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL  
DE LOS DIRECTORES DE  
ESCUELA**

***JEAN-PIERRE OBIN***

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
NACIONAL DE FRANCIA

Las situaciones nacionales de Francia y Venezuela, en el plano político, económico y educativo son demasiado diferentes como para que podamos pensar que la organización de la formación profesional de los directores de planteles franceses pueda ser transferible o se pueda proponer como modelo en Venezuela. Sin embargo, una historia común, la pertenencia al área cultural latina, los intercambios y las preocupaciones conjuntas hacen que no seamos totalmente ajenos unos de otros, una comunicación sobre estos temas es posible, pero esta comunicación debe apoyarse en otro nivel diferente al de la transferencia directa de experiencias: el de la reflexión sobre modelos de inteligibilidad, análisis, comprensión e Interpretación de las situaciones institucionales. Un "meta" nivel en relación a las situaciones mismas. De esta forma, si llegáramos a un acuerdo sobre un modelo válido para el análisis de toda formación profesional, realmente independiente de la profesión y de su contexto histórico y espacial, dispondríamos de un instrumento de comunicación que permita el trabajo en común y que pueda enriquecerse de las experiencias de ambas partes.

Es el camino, que propongo aquí, a través de esta exposición dividida en dos partes, en torno a las siguientes interrogantes:

¿Cómo concebir un modelo de formación profesional?

¿Qué tipo de formación profesional para los directores?

En la primera parte debemos preguntarnos acerca de la noción de *cultura*, en la segunda sobre la de *autoridad*, o más bien sobre la cuestión de poder y de la *legitimidad del poder*.

## ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN PROFESIONAL?

Para empezar una exposición un poco teórica, he aquí una historia verdadera de la cual fui testigo en Francia.

Reúne a tres actores, a saber: un centro de formación inicial para los directores de plantel, un joven ganador del concurso (que llamaremos Jacques) y el director de un liceo general y tecnológico. Todo comienza a urdirse cuando el primero deja al segundo bajo la tutoría solícita del tercero... Quien lo ubica bajo su sombra protectora y lo pone a actuar como adjunto: "Jacques te vas a ocupar de la actualización del proyecto de plantel. Hazme proposiciones".

Entusiasta, el saga/ pasante reflexiona durante varios días, entrevista, consulta}' regresa con algunas hojas manuscritas cuyo contenido explica a su tutor: "Vamos a establecer un dispositivo formado por varios grupos de trabajo que Funcionen paralelamente, uno para cada disciplina, otros sobre la vida escolar y los problemas educativos, el ambiente de vida, la apertura sobre el entorno económico, las relaciones con los padres y representantes, la vida cultural de los alumnos; además tendremos que crear un grupo de dirección y orientación y de- seguimiento con los representantes de todos los actores...". El pasante, emocionado, espera con un poco de aprensión la reacción de su mentor, convencido por lo menos del valor de su (arca. El director, quien por su gran altura se ha encorvado insensiblemente para escuchar la exposición, coloca una mano protectora en la espalda de su pupilo y con una voz suave le insinúa: "Oye Jacques, ¿te das cuenta? ¡Te volviste completamente loco! No has entendido nada: quiero un proyecto bien concebido para el jefe de la zona; hay medios apropiados para ello: no tenemos derecho a equivocarnos". Congoja del joven pupilo, quien algunos días después, participando en el grupo de formación, le cuen-(a este episodio a uno de sus formadores. Desconcierto de éste último. ¿Qué hacer?

Esta historia nos remite a la pregunta: "¿Cómo y en qué aspectos formar a un pasante?" Nosotros la llamaremos pedagógica. Pero también plantea la pregunta de saber cómo y en qué aspectos puede formarse ese pasante, que llamaremos cognitiva. Estas dos interrogantes "¿(Como y en qué aspectos nos formamos? (cognitiva) y ¿"Cómo y formaren qué aspectos?" (pedagógica) están relacionadas pero sin embargo son bien distintas: la primera adopta el punto de vista del sujeto individual, del que está "aprendiendo", contempla procesos, la segunda se ubica desde el punto de vista del formador, busca definir procedimientos que pueden estructurarse a manera de dispositivos.

Comúnmente se admite, pero es una hipótesis, que para responder la segunda pregunta, la pedagógica, es mejor tener una idea de las respuestas para contestar la primera, la cognitiva. Pero entonces también sería necesario tener algunas ideas para responder a una tercera pregunta, subyacente: "¿He qué naturaleza son estos

saberes?", la pregunta epistémica. Entre estos tres niveles, sin duda existen vínculos, interacciones. No obstante, la tentativa de construir una teoría unificada y válida de los comportamientos humanos, del aprendizaje, de las interacciones didácticas, de las cuales se podría inferir una manera óptima de enseñar, es una total ilusión. Sin embargo es la que difunden ciertos teóricos de la alternancia, con su "casita" separada verticalmente: desde la planta baja hasta el granero, los saberes teóricos, los de la escuela, progresarían por la "vía simbólica", mientras que los saberes prácticos, los de la empresa, seguirían la "vía natural". Pero este modelo de la alternancia, con su isomorfismo conceptual, atractivo claro está, en tres niveles, no nos ayuda para nada a comprender o a actuar. ¿Qué puede aportarle a nuestro formador? ¡Demasiado sencillo!

Para tratar de analizar estos dos casos necesitaremos hacer tres desvíos, tres "viajes" sucesivos a los que invitamos a nuestro auditorio. El primero a través de la "cara oculta de la formación profesional, el segundo por México y la plaza de las dos culturas, el tercero haciendo la distinción entre la fuerza y el sentido.

### LA CARA OCULTA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Lo que llamamos la "cara oculta", sobre la cual sólo vamos a hacer una pequeña reseña, es la de las estructuras imaginarias (imágenes, fantasmas, arquetipos) y simbólicas (representaciones, teorías, mitos) que a nuestro parecer influyen mucho los discursos, las prácticas y los dispositivos pedagógicos de los formadores. Todo trabajo de conceptualización tiene como apoyo lo imaginario, inclusive las metáforas "muertas", es decir lexicalizadas (como "formación", "tutor"...), jamás están tan muertas como parecen allí. En pocas palabras, nuestras "maneras de decir" simbolizan e influyen nuestras "maneras de hacer". En un libro realizamos una clasificación de estas estructuras imaginarias y simbólicas en tres grandes esquemas organizadores que llamamos la "maduración", la "exploración" y la "metamorfosis". De esta forma el término de "formación", por no tomar sino uno, es particularmente interesante ya que surge en los tres esquemas a la vez. Sin embargo, el término es una metáfora a primera vista lexicalizada de tal manera que podría parecer ¡en estado de coma más profundo! Pero, la etimología permite volver a imprimirle un nuevo ímpetu: la "formación", es po-

ner en "forma", es decir un molde. Estar formado, es estar obligado a cambiar de forma, mediante una operación de moldeado, por ejemplo del tipo que realizan los queseros auverneses con sus "fromages". Una operación física, corporal, "plástica" en cierta forma. Formarse, es cambiar, crecer<sup>1</sup>; desarrollarse: allí nos encontramos claramente en el *re ¿i film de maduración*. Pero, para los jóvenes, el término cobra un sentido particular: formarse, es lomar (orinas, metamorfosarse a la pubertad. Aquí se trata de una verdadera mutación fisiológica de un "paso: se- está o no se está 'formado'. Este paso de un estado a otro reviste un carácter casi instantáneo, al igual que para los docentes, quizás, lo tiene la obtención del diploma, pasar el concurso, la prueba de certificación. obtener el primer nombramiento o incluso el "traslado que esperaban obtener. Aquí nos encontramos en el *registro del cambio de condición*, de la metamorfosis. Finalmente, metamorfosis más marcial, "formarse" (en batallón), combatir en "formación cerrada", es reunirse de manera operativa contra el adversario... o la adversidad. Estamos entonces en un tercer registro, el de la exploración, cuyo principio arquetípico es la guerra, la conquista de un territorio. La fuerza del término "formación", y probablemente su éxito, sin duda provienen de aquella parte de la imagen subyacente que pertenece a los tres esquemas de lo imaginario: la maduración (formarse es madurar), la exploración (formarse es cercar un territorio) y la metamorfosis (formarse es cambiar de condición, pasar al otro lado).

En consecuencia, nos formaríamos de acuerdo a tres procesos diferentes: *madurando*, mediante<sup>1</sup> un lente de aumento y para ello necesitamos de un tutor; *explorando un "terreno"* y para ello necesitamos un guía; *haciendo una especie de cambio de piel, ñuti metamorfosis de identidad*, y para ello necesitamos un mediador, es decir, un iniciador.

### MÉXICO Y LA PLAZA DE LAS DOS CULTURAS

Existen dos concepciones de la cultura que se enfrentan desde hace más de un siglo. Para los defensores de la primera, procedentes de la tradición de la Ilustración, el hombre se caracteriza por su capacidad de utilizar la razón para pasar la herencia de la tradición por el tamiz. La cultura es, por lo tanto, un conjunto formali-

zaco de elementos con un valor universal que se transmiten voluntariamente gracias a la educación y la enseñanza, y que necesitan de un esfuerzo de adquisición. Es a través de la escuela como esta herencia, la cual constituye el fondo común de la humanidad, puede perpetuarse de una generación a otra.

La segunda concepción encuentra su origen en el romanticismo alemán del siglo XIX. En oposición a la corriente de la Ilustración que considera arrancar al hombre de las tinieblas como una tarea para la razón y para la historia, los románticos consideran que pertenecer a una tradición es la mejor realización de la forma humana: al impregnarse del espíritu de un pueblo (el Volkgeist) el serse cultiva, se comunica con la sensibilidad y el imaginario colectivos, sedimentados en la tradición y en sus diversas formas de expresión: el arte, las técnicas, las costumbres y los modos de vida. Por lo tanto, no se exagera al decir que esta cultura se toma con la leche materna, se respira con la madre tierra. El resultado de esta impregnación es una especie de marcación cultural que permite reconocer de manera intuitiva sus "padres culturales" y sentirse al mismo nivel que ellos sin esfuerzo. Esta misma marcación, por otra parte, produce desconfianza, desprecio, distancia por lo menos hacia aquellos que no salen del mismo molde.

Los románticos insisten, como podemos ver, en la tradición, depósito de lo imaginario y de la sensibilidad, reivindican el aspecto irracional de esta herencia: *una cultura de impregnación* que se arraiga en una tradición. Los filósofos de la Ilustración por su parte estigmatizan una tradición portadora de prejuicios, de oscurantismo, de anteojerías y de incomprensión potencial: reivindican *una cultura de adquisición* que se abre a lo universal.

De hecho, la corriente romántica va a retomarse en el siglo XX con el desarrollo de la antropología: en efecto, esta ciencia designa la cultura como "el conjunto de modos de vida de un pueblo, la herencia social que el individuo adquiere de su grupo". Esta concepción tuvo como virtud hacer reconocer la diversidad y la ausencia de jerarquización de las civilizaciones, de luchar contra el etnocentrismo y la oposición salvaje-civilizado sobre la que se desarrolló especialmente el colonialismo. Como lo escribe Aimé Césaire, gracias a esta concepción "miles de hombres arrancados a sus dio-

ses, tierras, costumbres, vida, danza y sabiduría, entraban en posesión de sí mismos". Esta cultura, lógicamente, no se transmite a través de la escuela, retomando la definición dada por la UNESCO en la Conferencia de México en 1982, la cultura es: "el conjunto de conocimientos y de valores que no son objeto de ninguna enseñanza y que sin embargo todo miembro de una comunidad conoce". Contra esta definición se rebela el filósofo francés Alain Finkelkraut en *La derrota del pensamiento*, para el cual: "Es lo mismo que en el pensamiento de la Ilustración se denomina incultura y prejuicio".

Por no haber considerado la relación entre cultura de impregnación y cultura de adquisición, toda la educación y toda la integración de los niños provenientes de culturas inmigrantes o marginalizadas resultan difíciles de concebir. La articulación entre la cultura "de origen", la de las familias, la de los medios del entorno, y la cultura "de destino", la de las instituciones de la Educación, es la que resiste a la reflexión y se vuelve el objeto de tomas de posiciones fijas y a menudo estériles. En efecto, ¿cómo concebir la transmisión y la constitución de una "forma política" que permitan que los niños originarios de familias diferentes, de medios diferentes, de civilizaciones diferentes convivan juntos, o por lo menos se comuniquen, elaboren proyectos en común? ¿Cómo darles al mismo tiempo una visión positiva de su origen y una posibilidad de realizarse en un mundo abierto?

Nuestro propósito no es actuar como árbitros entre estas dos concepciones, sino simplemente postular la existencia en la herencia humana, y por lo tanto la importancia en la formación de los hombres, incluyendo su formación profesional, de las dos culturas: la cultura de adquisición y la cultura de impregnación. *Todo ser humano, ij en consecuencia lodo profesional, se forma a la vez por adquisición formalizada i/ por impregnación sensible i/ en la mayoría de los casos inconsciente.*

## LA FUERZA Y EL SENTIDO

Existen dos grandes tipos de modalidades prácticas en materia de formación profesional: la educación de los comportamientos que tiende a actuar sobre los "efectos de fuerza" y la formación de las

capacidades, que se apoya en los "efectos de sentido". Es conveniente reconocer que el modelo de aprendizaje profesional más corriente indudablemente ha sido y sigue siendo la educación de los comportamientos. El *conductismo* no es sólo una teoría psicopedagógica sobrepasada o atacada severamente por los seguidores del constructivismo, en particular Piaget y los que se ubican en su esfera de influencia, también es un modo extremadamente difundido porque es eficaz, en lo que respecta a la formación profesional. En el taller como en la oficina, e incluso en el hospital y en el salón de clase, a menudo es a través de procesos de condicionamiento y de reforzamiento de los comportamientos, a través de la confrontación de los "aprendices" con un sistema de sanciones y de calificaciones, como se establecen progresivamente<sup>1</sup> los comportamientos conformes a las normas esperadas.

Este "amaestramiento" de los comportamientos, es una de las críticas que se le pueden hacer, crear automatismos, eficaces claro está, pero con pocas posibilidades de inducir tipos de respuestas adaptadas a situaciones que no sean exactamente iguales. En cambio, *la formación de las capacidades* implica la habilidad de producir, por la comprensión de los procesos, procedimientos adaptados a toda una clase de situaciones diferentes unas de otras.

Falta por comprender cómo puede operarse esta comprensión, y cómo puede surgir el sentido de una situación de aprendizaje. Probablemente también tengamos que preguntarnos ¿qué se entiende por "efecto de sentido"? La búsqueda del sentido pertenece al campo de la mente. La inteligencia quiere explicar, se esfuerza por reunir y conocer las causas de un acontecimiento. Pero el conocimiento del encadenamiento de las causas, forzosamente sin final, es poco satisfactorio para la mente. La mente no quiere conocer, quiere comprender, desea encontrar un sentido. Es justamente a la mente y no a la inteligencia a lo que recurre el filósofo francés Gastón Bachelard en *La formación de la mente científica*: "El conocimiento de lo real, escribe, es una luz que siempre proyecta sombras en algún lugar. Nunca es inmediata y completa. Las revelaciones de lo real siempre son recurrentes. Lo real nunca es "lo que se podría creer" pero siempre es lo que se hubiera tenido que pensar. El pensamiento empírico es claro, a posteriori, cuando el

aparato de las razones se ha perfeccionado. Volviendo sobre un pasado de errores, se consigne la verdad en un verdadero arrepentimiento intelectual. De hecho, se conoce' (rente a un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, sobrepasando lo que, en la mente misma, es un obstáculo para la espiritualización". Por lo tanto, se conoce el "contra", es decir en una tensión entre representaciones o concepciones discordantes. No puede haber aprendizaje sin tensión entre elementos heterogéneos, luego sin relacionar, sin "puentes cognitivos". Es a partir de ahí como puede surgir el sentido.

## **UN NUEVO MODELO PARA AYUDAR A LOS FORMADORES**

Ahora estamos en capacidad de elaborar un modelo empírico tomando en cuenta los tres desvíos que acabamos de hacer, un modelo de los saberes movilizados dentro de la acción organizada en cuatro polos, y va no en dos como en el esquema clásico de la formación en alternancia.

El eje horizontal es el de la cultura de adquisición, ordenado por el polo conceptual (los conocimientos teóricos) y el polo funcional (los saberes prácticos). En general, es sobre este eje donde<sup>1</sup> actúa el modelo de la alternancia. La introducción de un segundo eje, el de la cultura de impregnación vuelve complejo este modelo y relativiza por esto el papel de la tensión teoría-práctica. Está ordenado por el polo de identidad (la incorporación de una identidad profesional, con sus prácticas codificadas, sus creencias, sus representaciones compartidas y sus valores, su ética) y el polo personal (las competencias de relación, las representaciones personales y la personalidad). De hecho, las competencias profesionales también movilizan, a todas luces, elementos que pertenecen a las dos últimas polaridades y que provienen de la sedimentación de una multiplicidad de experiencias sensibles, familiares, escolares, sociales y profesionales, entre los que cada uno de nosotros tendría gran dificultad para efectuar una selección real.

Las ventajas de este modelo son numerosas. En primer lugar, permite relativizar el peso de la adquisición formalizada (escolar o extraescolar) así como el lugar de lo conceptual en relación a lo funcional. Luego, integra el modelo dual de la alternancia cons-

truido sobre la tensión conceptual/funcional, pero sobrepasándola a través de la introducción de otros cinco tipos de tensión posibles.

Permite responder la pregunta epistémica "¿Cuál es la naturaleza de los saberes?". Sobre todo, permite responder a la pregunta cognitiva "¿Cómo y en qué aspectos formarse?": nos formamos por la aparición del sentido, sentido que proviene de la puesta en relación de los elementos en tensión cognitiva. Cada polo (conceptual, funcional, de identidad, personal) en general (a menos que se trate de un caso patológico) está regido por la coherencia, por lo tanto las tensiones se forman entre polaridades diferentes.

Finalmente, este modelo permite responder la pregunta pedagógica: "¿Cómo y en qué aspectos formarse?". La existencia de tensiones es de hecho una condición previa, necesaria mas no suficiente para los aprendizajes profesionales. Por lo tanto, a continuación hay que establecer un dispositivo pedagógico capaz, de ubicarlos, luego de identificarlos y discutirlos con los pasantes.

Ahora podemos utilizar este modelo para resolver el problema planteado al comienzo de esta conferencia, el del formador del centro de formación de los directores de plantel al que un pasante acaba de contar su contrat tiempo.

Las conclusiones a las que hemos llegado permiten apreciar que el pasante sufre una fuerte tensión entre el centro y el terreno de formación. Sin embargo, no se trata en lo absoluto de una tensión teoría-práctica sino, en nuestro modelo, más bien de una tensión entre el polo funcional (la competencia profesional metodología del proyecto de plantel adquirido con formadores del centro) y polo de identidad (las normas, las prácticas, la ética de un grupo profesional que el sociólogo francés Robert Ballion identifica como el de los "directores-gestionarios"). Una vez señalada, ¿cómo tratar esta tensión para que se vuelva formadora? De las dos una, o bien se deja al pasante abandonado a su propia suerte, a su subjetividad, es decir a la iluminación del polo personal. Puede entonces salir bien tomando posición, con un juicio de valor del tipo "Que imbécil, no quisiera ser su adjunto", privilegiando el aprendizaje funcional o, al contrario, "Tiene razón, es un hombre de terreno, la formación es demasiado teórica", tomando posición, esta vez por

la integración de identidad. O bien, segunda posibilidad, el formador decide tratar la tensión haciendo una aclaratoria tomando como apoyo el polo conceptual: por ejemplo un aporte de conocimientos que haga referencia sobre el sentido de la gestión de proyecto de plantel, sobre las identidades profesionales de los directores de plantel, sobre las torpezas burocráticas de los servicios de los jefes de las zonas educativas y los obstáculos de gestión de los planteles. El incidente, esclarecido de esta manera, puede cobrar sentido: ya no se trata de tomar posición, de estar a favor o en contra, sino de comprender, de comprender la significación de una tensión que el pasante encontrará algún día, en circunstancias análogas o parecidas, durante el ejercicio de responsabilidades en la vida real. De esta forma, el tratamiento pedagógico consistió aquí, en desviar el esclarecimiento de una tensión entre el polo de identidad y el polo funcional, de lo personal a lo conceptual. A modo de conclusión de esta primera parte, digamos que la crítica que acabamos de hacer sobre la idea de alternancia no se refiere a la necesidad de trabajar al mismo tiempo en un centro de formación y en el terreno de ejercicio de una profesión, que es una evidencia. Se refiere a la transposición mecanicista de esta necesidad pedagógica al campo de los saberes y al de los aprendizajes, transcripción que por ejemplo conduce a *ver* una "articulación" ilusoria entre la teoría y la práctica allí donde a menudo sólo existe una mera tensión entre el conocimiento y la acción. Fundamentalmente es útil, ya que permite al pasante relacionar, al mismo tiempo, saberes teóricos y de procedimiento, capacidades y saberes prácticos, identidades en el trabajo y "personalidades" con las que puede identificarse. Aún falta que el dispositivo de formación, y ese es esencialmente su papel, esté luego en capacidad de descubrir, identificar y tratar con el pasante sus diferentes tensiones, para darles un sentido.

## **¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LOS DIRECTORES DE ESCUELA?**

Para dilucidar esta interrogante se necesita saber responder a otra pregunta, menos técnica, más política: ¿Qué directores queremos? y sobre todo, en este caso, ¿qué directores quieren en Venezuela?

Detrás de esta pregunta inclusive aparecen otras interrogantes, relativas a la organización de los poderes públicos, a la descentralización, al papel de los estados y las zonas educativas, al poder de los directores sobre los docentes, etc. Detrás de todas estas interrogantes se disimula el problema del poder y de su ejercicio. Si bien no es el tema de la conferencia, aquí no lo podemos eludir. Esquemáticamente, digamos, para poner las cosas en claro, que siempre hay dos maneras de ejercer el poder, definido como una relación desigual entre grupos o individuos (y en esto incluimos desde el nivel mundial hasta el de las relaciones entre individuos<sup>1</sup>: la fuerza y la autoridad. Lo que distingue estas dos modalidades (que la relación de poder es reconocida como legítima en el segundo caso, mientras que en el primer caso no, por lo menos por individuo o individuos que lo experimentan. En una sociedad democrática y en la escuela de una sociedad tal, la autoridad es entonces el modo normal de ejercer el poder.

La fuerza (y ello es cierto en lo que respecta a las relaciones entre niños y educadores) sólo debe ser ejercida en casos límites, y como último recurso. Los que cuestionan la autoridad, en política como en educación, no tienen otra alternativa sino la violencia como proposición, aun cuando generalmente se cuidan de decirlo. Si se acepta decir que los directores de escuela deben tener autoridad, evidentemente, no significa que puedan defender la idea de que pueden hacer lo que les venga en gana, hacer todo o casi todo. Al contrario, hablar de autoridad significa interrogarse sobre lo que la sustenta, sobre la naturaleza de su legitimidad, es decir sobre las condiciones implícitas y explícitas de su reconocimiento, tanto por los que la ejercen (directores) como por los que la experimentan (profesores, niños, comunidad educativa). Una vez planteado este preámbulo, ahora podemos examinar los contenidos posibles para una formación profesional de los directores de escuela en Venezuela. Apoyándonos en el modelo teórico descrito en la primera parte, podemos desglosar el problema en cinco preguntas que examinaremos a continuación.

1. ¿Qué personalidades seleccionar?
2. ¿Para qué tipo de competencias profesionales prácticas formar?

3. ¿Qué conocimientos proponer?
4. ¿Qué identidad profesional favorecer?
5. ¿Qué dispositivo establecer para gestionar las tensiones entre los cuatro polos anteriores para darles un sentido?

## ¿QUÉ PERSONALIDADES SELECCIONAR?

Es lógico comenzar por esta pregunta ya que se trata de seleccionar mujeres y hombres de acción adaptados a su futura profesión. El sociólogo canadiense G. E. ífall distingue seis características principales en los directores que se conocen como "eficaces".

Los directores son a la vez:

- trabajadores (pasan una gran cantidad de tiempo en su actividad profesional)
- "con iniciativa propia" (son los iniciadores de proyectos, o facilitan las iniciativas de los demás)
- "con capacidad de respuesta" (están presentes y tratan de proporcionar respuestas a las interrogantes o a las peticiones)
- "visionarios" (tienen una visión coherente de los objetivos que asignan a sus planteles)
- gestionarios (tratan racionalmente los problemas que se plantean, esforzándose en no dejar de lado ninguno de ellos)

La formación puede ser útil para mejorar estas cualidades, pero razonablemente no se pueden basar en ella para forjar las cinco primeras capacidades que más bien dependen del campo de la personalidad. Sólo la última, la de gestor, parece depender totalmente de adquisiciones profesionales.

## ¿PARA QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PRÁCTICAS FORMAR A LOS DIRECTORES?

Estas competencias profesionales están definidas por los diferentes campos de experiencias de gestión en los planteles adaptados a las características del sistema educativo nacional (grado de autonomía, de descentralización y de desconcentración del sistema). Únicamente pueden ser objeto de un análisis preciso si hacen referencia a un espacio nacional o regional y están vinculadas a un período histórico particular. Sin embargo, podemos tratar de enumerar los principales campos de estas posibles competencias profesionales:

- gestión de los profesores y de sus competencias profesionales
- gestión administrativa y jurídica
- gestión financiera y de medición de cuentas
- gestión de los recursos materiales
- gestión de las relaciones exteriores y de las asociaciones

Y sobre todo:

- Gestión de los alumnos, sus aprendizajes y su educación.

Estos campos diferentes remiten a la adquisición de técnicas y métodos, al manejo de instrumentos de organización, pero también a la observación de experiencias prácticas de directores "expertos". Estas competencias profesionales prácticas también deben apoyarse o ser esclarecidas por conocimientos teóricos.

### ¿QUÉ CONOCIMIENTOS PROPONER A LOS DIRECTORES?

Aquí una vez más, debemos precisar que estos conocimientos deben estar adaptados a la realidad de la profesión y a la condición del sistema educativo. Sin embargo y de manera general, provienen de un cierto número de disciplinas universitarias:

- "ciencias" administrativas y de gestión como la gerencia, la organización, las gestiones de proyecto, etc. (pero, ¿se trata de "ciencias" o de "técnicas"?).
- sociología (sociología de las organizaciones, identidades profesionales, alumnos y poblaciones).
- psicología (psicología de grupos, adolescentes...).
- historia (historia de las instituciones escolares, de la administración escolar...).
- filosofía (aprender a razonar para decidir "razonablemente", y no bajo el dominio de la emoción o siguiendo su propio interés).

### ¿CUÁL IDENTIDAD PROFESIONAL FAVORECER?

En un estudio reciente, mostramos que en Francia la identidad profesional de los directores de plantel escolar está basada en la coexistencia de cuatro legitimidades esenciales que se pueden simbolizar por muchas "figuras emblemáticas": el hombre de poder, el administrador, el gerente y el educador.

El principio de legitimidad del hombre de poder es el placer, el que siente cuando dirige. Por ello sólo encuentra legitimación en

sí mismo, en sus aspiraciones personales de dirección. Esta característica se circunscribe en papeles profesionales como los de líder, animador, comunicado!; etc.

*El administrador* se centra sobre las exigencias de la institución. Su legitimidad proviene del Estado, garante del interés general y del derecho: leyes, decretos, circulares que definen su *función*, es decir su posición en una jerarquía administrativa. Los principios que legitimizan su acción son la obediencia y la lealtad.

*El gerente* se apoya esencialmente en las expectativas de la sociedad, o mejor dicho sobre los que en la sociedad tienen los medios para hacerse escuchar: en general la clase media de las ciudades, fuerte pretendiente de promoción social para sus niños. Estas expectativas están esencialmente centradas en una demanda creciente de eficacia, de mejor calidad de los servicios prestados y de los resultados, principio que dirige y estructura la pericia del gerente. Finalmente, *el educador* asume una *necesidad universal*, el deber de educación se impone en todos los países, para todo adulto con respecto a todo niño. Su responsabilidad con los jóvenes, con su socialización e instrucción se completa con una responsabilidad frente a la humanidad: la transmisión de un patrimonio cultural, moral y humano que fundamenta la existencia misma de la condición humana.

Por lo tanto, la identidad profesional de los directores está basada en la coexistencia (en general no pacífica) de cuatro grandes principios que legitimizan su acción: el placer, la lealtad, la eficacia y la responsabilidad moral para con los niños del mundo. Pero, no es la obediencia a las leyes y a los reglamentos, el profesionalismo experto del hombre de acción eficaz, mucho menos el placer de dirigir y de decidir los que pueden proporcionar el sentido de esta profesión, *a pesar de que impliquen una gran cantidad de aspectos importantes.*

Más allá de estos elementos, el hecho de participar, y en primera línea de combate, en la gran *misión de educación* -la cual está relacionada con la especificidad de la condición humana- es el elemento fundamental que permite esclarecer estos aspectos diferentes *otorgándoles sentido.*

## ¿QUÉ DISPOSITIVO ESTABLECER?

Esta es la pregunta fundamental para los formadores. Aquí estamos obligados a quedarnos en generalidades puesto que un dispositivo depende mucho de los *recursos* y de los *obstáculos* relacionados a un contexto nacional o local. Por ello, digamos únicamente que debe ser concebido para *provocar, identificar y tratar* las tensiones que puedan surgir de la coexistencia de los cuatro polos de competencias: la personalidad de cada director, las competencias profesionales prácticas, los conocimientos teóricos, las identidades profesionales. Únicamente la gestión de estas tensiones mediante el dispositivo de formación y a través de los formadores mismos puede permitir otorgarles sentido y transformarlos en capacidades en las que se puede invertir en una acción profesional, y transferibles en situaciones y contextos diferentes.

Como conclusión de esta segunda parte, queremos resaltar que nunca se puede hacer todo, o jamás hacer todo a la vez. Ustedes están enfrentados, como siempre, a elegir prioridades, relacionadas con un contexto histórico, económico e institucional, en verdad difíciles. Estas elecciones pueden resumirse, como prioridad, en qué se le va a dar a uno de los cuatro polos de competencias. La simplicidad podría llevar a favorecer el polo de los conocimientos donde los recursos universitarios son los más cuantiosos. Pero su eficacia no está asegurada. El polo de las competencias profesionales prácticas, por naturaleza más eficaces en materia profesional, desafortunadamente está limitado por hallarse esencialmente inserto en el campo de la gestión. El de las identidades no es fácil de manejar, ya que una identidad profesional sólo puede forjarse a largo plazo. Queda el de la personalidad, a menudo descuidado por los expertos, pero del cual se pueden esperar grandes resultados sin mucho esfuerzo, por muy poco que se puedan controlar y estimular la selección y la formación inicial de los directores, en función de criterios de profesionalismo educativo.

## CONCLUSIÓN

Con esta conferencia, quisimos hacer hincapié en los mecanismos de la formación, haciendo la distinción clara entre lo que es la *tares del formador* (nivel pedagógico) y lo que son los *procesos de*

*formación* (nivel cognitivo), y de lo que son los *saberes y las capacidades que se deben tener* (nivel epistémico). Cada uno de estos tres niveles tiene su importancia, interactúan pero no se confunden. En el modelo que presentamos, insistimos en el eje de la *cultura de impregnación* (identidades profesionales y personalidades), a menudo ignorado o desconocido con relación al de la *cultura de adquisición* (conocimientos teóricos y competencias profesionales prácticas), siempre privilegiado en las formaciones. Ahora bien, la fuerza, y la pertinencia, de la acción de un profesional proviene al menos tanto de los recursos relacionados con su personalidad y de un sentimiento de pertenencia colectiva a una profesión (la identidad), resultados de la sedimentación de una multiplicidad de experiencias sensibles, como de las competencias profesionales formalizadas y transmitidas dentro de una estrategia clásica de formación en alternancia.

Los formadores y los "responsables de hacer la selección", deberían entonces esforzarse por actuar al mismo tiempo en los cuatro polos de los conocimientos, de las competencias profesionales prácticas, de la identidad profesional y de la personalidad.

Detrás de esta estrategia de formación se concibe otra estrategia, con ambiciones mucho más amplias: *la evolución del sistema educativo*. Ya que contratar mejor y formar mejor a los directores de plantel sólo es un medio, un medio al servicio de un fin que es *el cambio* en el sentido de evoluciones legítimas porque son deseadas por los responsables políticos y por la sociedad a la vez. Esta estrategia está basada en una hipótesis de la cual hay que decir algunas palabras antes de terminar esta conferencia, tanto más cuanto que en Francia, una estrategia contraria terminó siendo mi fracaso demostrando, así, que sin duda no tenía alternativa.

Esta es la hipótesis: *el cambio pasa por los directores, no puede hacerse sin ellos, y menos aún contra ellos*. Claro está, no siempre son profesionales, no siempre ejercen su poder de capacitación y de innovación. Pero cualquier estrategia equivaldría a eludirla y por ende a apoyarse en tal o cual "vanguardia", pedagógica o de otro tipo, establecería un doble poder en los planteles, que sería fuente de múltiples conflictos y transformaría a los directores en decididos opositores a las reformas. Ahora bien, si estas personas

no siempre son innovadoras, disponen de cierto poder de oposición, inclusive de un poder de molestia considerable que los poderes públicos harían bien en no despertar.

Por lo tanto, no creo que exista una solución alternativa para la formación de los directores. Formar profesionales, es hacerlos aliados de una estrategia al servicio de una causa legítima de transformación del sistema educativo.

Traducción: Alexandra Alviárez