



VOL.23, N°3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

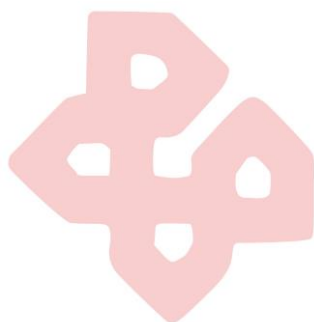
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.10280

Fecha de recepción: 3/09/2019

Fecha de aceptación: 22/09/2019

TRES TESIS PARA UNA TERCERA VISIÓN. REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE.

Three theses about the third. Rethinking teacher education



António Nóvoa

Universidade de Lisboa

E-mail: novoa@reitoria.ul.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-1297>

Resumen:

Este ensayo defiende la necesidad de un cambio profundo en las políticas y prácticas de formación docente, en un momento de metamorfosis de la escuela y, también, de metamorfosis del trabajo docente. Esto requiere superar las dicotomías que han bloqueado la formación del profesorado: ¿universidades o escuelas? ¿Conocimiento pedagógico o conocimiento de asignaturas? ¿Vocación o profesión? Así, se avanzan Tres tesis sobre el tercero, defendiendo la necesidad de valorar: i) un tercer lugar institucional; ii) un tercer género de conocimiento; iii) una tercera presencia colectiva.

Palabras clave: Colegialidad docente. Conocimiento profesional docente. Formación de profesores. Formación profesional docente. Metamorfosis de la escuela.

Abstract:

This essay defends the need for a deep change in teacher education policies and practices. And that, at a time of school metamorphosis and, also, of teacher job metamorphosis. It aims to overcome three dichotomies that have blocked teacher education i) universities or schools? ii) pedagogical knowledge or subject knowledge? vocation or profession? Thus, with Three theses

about the third, it is defending the need to value: i) a third institutional place, ii) a third kind of knowledge, and, iii) a third collective presence.

Key Words: Teaching collegiality. Teacher professional knowledge. Teacher professional education. School metamorphosis.

1. Comenzando

La formación del profesorado está cerrada en dicotomías, ignorantes, inútiles e infructuosas. Estas dicotomías bloquean el pensamiento, las políticas y las prácticas de la formación docente. Ahora, en una época de profundos cambios en la educación -e inevitablemente en el trabajo de los docentes- no hay nada más peligroso que este "bloqueo" que impide cambios y transformaciones urgentes.

Mi ensayo busca superar estas dicotomías. La respuesta no está en ninguno de los lados, sino en la capacidad de reunirlos y proyectarlos en una tercera realidad. Solo así podremos alejarnos de las ortodoxias y las posiciones estáticas, abriéndonos a nuevas propuestas y movimientos.

Las dicotomías que habitan el campo de la formación docente son bien conocidas. La más famosa es la que opone teoría y práctica. Por un lado, los "teóricos" repiten la importancia de los fundamentos, el pensamiento crítico y la dimensión intelectual de los docentes. ¿Alguien puede estar en desacuerdo? Por otro lado, los "prácticos" insisten en la importancia del terreno, de la experiencia concreta del aula. ¿Alguien puede estar en desacuerdo? Pero la teoría de unos y la práctica de otros a menudo está vacía: o porque es una teoría enciclopédica, de una erudición que difícilmente ayuda a pensar críticamente sobre la educación y la profesión; o porque es una práctica rutinaria, sin ninguna capacidad de reflexión y construcción de nuevas dinámicas.

A partir de esta primera dicotomía, se establecen otras, que dificultan pensar fuera de una lógica binaria. Hay tres que están muy presentes en los debates y las políticas de formación docente:

- ¿Universidades o escuelas? Históricamente, los maestros aprendieron su oficio en las escuelas, de un maestro más experimentado. Luego se crearon las escuelas normales. Más tarde, las universidades tomaron el papel de las escuelas normales. Recientemente, varias corrientes han insistido en la necesidad de dar más peso a las escuelas como el principal campo de formación. Algunos llaman la atención sobre la importancia de las universidades. Otros sobre la relevancia de las escuelas. Ambos tienen razón. Pero ni las universidades ni las escuelas son suficientes para capacitar a los maestros.
- ¿Conocimiento pedagógico o conocimiento de asignaturas? En la larga historia de la formación docente, especialmente para la educación secundaria, esta oposición ha sido la más resistente. Algunos requieren "más pedagogía", como

si fuese posible reemplazar un conocimiento profundo de las matemáticas o la historia. Otros tienden a depreciar las "pedagogías", las ciencias ocultas de la educación, como si el conocimiento de un tema determinado fuera suficiente, por sí solo, para formar un maestro. Estas son guerras de poder e influencia dentro de las instituciones de educación superior, que hacen poco por comprender el lugar del conocimiento en la formación docente.

- - ¿Vocación o profesión? En los últimos años ha habido un retorno del discurso "vocacionalista" que causa graves daños a la profesionalización de los docentes. Para estas corrientes, lo más importante es la tendencia personal o propensión a ser maestro. Por el contrario, otros subrayan la perspectiva profesional, pero a veces depreciando la necesidad de trabajar en las dimensiones personales y la construcción de una disposición para la vida docente. La enseñanza es una profesión especial, fundamentalmente en sus dimensiones humanas, que debería llevarnos a valorar las dimensiones personales y profesionales que, hoy también, se traducen en un refuerzo de la colegialidad docente.

Mi ensayo está organizado a partir del deseo de superar estas tres dicotomías, tratando de repensar la formación docente desde una tercera realidad: primero, un tercer lugar institucional; luego, un tercer género de conocimiento; finalmente, una tercera presencia colectiva.

En la base de mi reflexión está la necesidad de un cambio profundo en las políticas y prácticas de formación docente, en un momento de metamorfosis de la escuela que es, también, de metamorfosis del trabajo docente.

A mediados del siglo XIX, hace unos 150 años, se consolidó y difundió un modelo de escuela en todo el mundo que, a pesar de las muchas críticas, ha perdurado hasta nuestros días. Todos conocen las características de este modelo escolar. Su fuerza es tal que ya ni siquiera podemos imaginar otras formas de educación. Pero, a principios del siglo XXI, la escuela se presenta incompetente para responder a los desafíos de los tiempos contemporáneos. El modelo escolar está en desintegración. Esto no es una crisis, como muchas que han ocurrido en las últimas décadas. Este es el final de la escuela tal como la conocemos.

Es probable que la institución escolar se desintegre, se disuelva, ya sea a través de las tendencias en el retorno de la educación a las esferas privadas y familiares (téngase en cuenta la creciente importancia de una relación de "consumidor" con la educación), o a través de una entrada en vigor de la inteligencia artificial en el campo del aprendizaje (téngase en cuenta el creciente éxito de la literatura que anuncia la muerte de la escuela a manos de las máquinas de aprendizaje). En este caso, los maestros serán prescindibles.

Pero también es posible que la escuela sea capaz de un gesto de metamorfosis, de reinención, en el marco de un espacio público de educación. Esto requiere cambiar su forma interna y externa, es decir, su modelo interno de

organización y su relación externa con la sociedad. En este caso, los maestros serán llamados a desempeñar nuevos roles y misiones, y su acción será aún más importante que hoy. Es por eso que es necesario cambiar las políticas y prácticas de formación docente.

2. El sentido del cambio: Una formación profesional de profesores

Este es un momento crucial en la historia de la escuela y los maestros. Necesitamos repensar audazmente nuestras instituciones y modelos de formación docente. Si no lo hacemos, estamos reforzando, aunque por inercia, las tendencias perjudiciales de la privatización y tecnologización de la educación.

Hoy existen muchas iniciativas y experiencias que buscan abrir nuevos caminos. Los más interesantes se centran en la formación profesional de los docentes, es decir, en una idea que parece simple, pero que define una nueva orientación: la formación del profesorado debe ser la formación para una profesión.

La universitarización de la formación del profesorado ha traído avances significativos a nivel académico, simbólico y científico, pero se ha perdido un "vínculo" con la profesión que caracterizaba a las mejores escuelas normales. Ahora, sin poner en peligro la afiliación universitaria, es necesario valorar la formación inicial, el ingreso a la profesión y la formación continua de los docentes. Hay tres movimientos esenciales.

El primer movimiento consiste en valorar el desarrollo profesional docente en toda su amplitud, es decir, la capacidad de pensar sobre la formación inicial en relación con la inducción profesional y la formación continua. Necesitamos vincular las diversas etapas de la formación con la vida profesional docente: ¿cómo se atraen y reclutan los estudiantes para los cursos de magisterio? ¿Cómo se organiza la formación en diálogo permanente con las realidades escolares? ¿Cómo se entrelazan la formación y la profesión? ¿Cómo se incorporan en la profesión los profesores principiantes (por ejemplo, a través de residencias docentes)? ¿Cómo se enriquece la práctica profesional con una dinámica de reflexión, intercambio e innovación, durante la cual nos estamos formando en colaboración con nuestros colegas?

El segundo movimiento nos lleva a mirar las otras profesiones universitarias, buscando en ellas una fuente de inspiración. La referencia más obvia es la educación médica, porque también aquí estamos frente a una profesión humana. No es casualidad que históricamente siempre haya habido muchas analogías entre la formación de médicos y profesores. Hoy, es en el campo de la medicina donde se encuentra una de las reflexiones más sofisticadas sobre el significado de la formación para una profesión. A modo de ejemplo, me refiero al nuevo plan de estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard: "En agosto de 2015 comenzó un nuevo plan de estudios innovador: *Pathways*. Esta audaz reforma del plan de estudios de educación médica incorpora enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, la experiencia clínica temprana y las experiencias

avanzadas de ciencias clínicas y la capacitación personalizada en áreas básicas y las relaciones con las poblaciones para proporcionar vías individualizadas para cada alumno” (HSM, 2015). No se trata de adoptar una visión hospitalaria o copiar modelos médicos, sino de comprender cuál debería ser la matriz de la formación profesional universitaria.

El tercer movimiento plantea la necesidad de definir la especificidad de la formación profesional del profesorado. En una serie de trabajos altamente relevantes, Lee Shulman buscó definir los contornos de la pedagogía propia de la profesión (“the signature pedagogies of the professions”). Según él, siempre hay una síntesis de tres aprendizajes: un aprendizaje cognitivo, en el que uno aprende a pensar como un profesional; un aprendizaje práctico en el que uno aprende a actuar como un profesional; y el aprendizaje moral en el que uno aprende a pensar y actuar de manera responsable y ética (Shulman, 2005a, 2005b). Las profesiones humanistas tratan más con la incertidumbre y la imprevisibilidad. La preparación para estas profesiones requiere una buena formación básica y la participación de los profesionales más experimentados. Es posible que tengamos dificultades para identificar las “buenas prácticas”, pero intuitivamente podemos reconocer fácilmente las “malas prácticas” (Shulman, 2005c). Desafortunadamente, este es el caso de muchos programas de formación docente.

En estos tres movimientos prevalece la necesidad de pensar en la formación del profesorado como una formación profesional universitaria. Estamos ante un cambio de gran importancia. De hecho, puede que no haya mejor manera de juzgar el estado de una profesión que ver cómo se ocupa de la formación de sus futuros profesionales. Las respuestas se encuentran en una tercera realidad, no en dicotomías y oposiciones binarias. Esto es lo que argumentaré en las tres tesis que organizan este ensayo.

3. Primera Tesis. Repensando la formación docente: Construir un tercer lugar institucional.

Repensar la formación del profesorado implica crear un nuevo lugar institucional y pedagógico. Los lugares actualmente existentes en las universidades no son propicios para la formación profesional docente. Así como las otras formaciones profesionales, la formación del profesorado también necesita una nueva institucionalidad, un “tercer lugar” para formar a los profesores.

Se trata de crear un nuevo lugar institucional, interno y externo, que promueva una política integrada de capacitación docente, por un lado, dentro de la universidad; por otro lado, que vincule la universidad con las escuelas públicas de la “ciudad”. La intención es establecer no solo un espacio para el diálogo, sino principalmente un espacio para la decisión institucional, lo que implica cambios profundos en la organización de cursos y programas.

En las últimas décadas, las universidades han desarrollado movimientos de creación de "terceros lugares", vinculando las universidades con la sociedad y las ciudades, ya sea en salud, tecnología, derecho o educación. Al igual que los parques científicos y tecnológicos, este nuevo lugar podría ser una especie de parque educativo, uniéndose la universidad con una red de escuelas públicas que se asumen como "escuelas de capacitación".

Su misión es articular la universidad con las escuelas, permitiendo a los estudiantes tener una relación con la profesión desde el primer día de los cursos de su formación. Pero la misión de este lugar, de esta casa común de formación y profesión, no se agota en la formación inicial y debe dar lugar a nuevas políticas de inserción en la vida profesional (residencia docente) y un nuevo diseño de formación continua de docentes, teniendo como objetivo construir una reflexión colectiva y compartida.

La configuración de este nuevo lugar formativo implica el reconocimiento de los roles únicos desempeñados por los diferentes actores, internos y externos a la comunidad académica. La idea del "tercer lugar" implica comprender la diferenciación y la convergencia de roles, combatiendo la creencia, ampliamente difundida en la cultura académica, de una jerarquía entre docentes universitarios y docentes de educación básica y secundaria, que establece relaciones de poder asimétricas.

El objetivo es construir una comunidad de formación, es decir, un lugar donde trabajamos en común, creando las condiciones para una verdadera formación docente. Este tercer lugar es más que la suma de universidades y escuelas.

Por el lado de la Universidad, es importante que haya una gran apertura en el diálogo con las escuelas y los maestros, abriendo oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. Del lado de la escuela, es importante tener el compromiso de recibir y trabajar con estudiantes y maestros principiantes, así como la voluntad de ampliar nuevos caminos educativos a través de la innovación y la experimentación pedagógica.

Para que esta "casa común" sea viable, es necesario establecer un verdadero contrato (social) de formación, primero, dentro de la Universidad y, más tarde, con la "ciudad", con una red de escuelas asociadas. Unir universidades y escuelas significa que están dispuestas a colaborar y transformarse. En esta "casa común", la formación debe estar estrechamente vinculada con el trabajo pedagógico, la reflexión, la investigación, la escritura y la acción pública. En otras palabras, los programas de formación deben establecer la posición de cada uno como maestro y, al mismo tiempo, afirmar la profesión docente (Nóvoa, 2017). Es necesario vincular formación y profesión.

4. Segunda Tesis. Repensando la formación docente: Valorar un tercer género de conocimiento.

Cuando hablamos de la formación docente, hay una pregunta decisiva: ¿Cuál es y a quién pertenece el conocimiento principal y relevante para capacitar al profesorado?

Nunca debemos subestimar el conocimiento de las disciplinas científicas (matemáticas, historia, etc.). Sin él, es imposible educar a los niños, y el trabajo de los maestros tiende a rotar en un vacío de conocimiento. Tampoco podemos devaluar el conocimiento de las ciencias pedagógicas y educativas (cuestiones psicológicas, históricas y sociológicas, políticas educativas, metodologías y didácticas, etc.).

Sin embargo, estos dos tipos de conocimiento que, por regla general, definen los planes de estudio de la formación del profesorado, tienden a ignorar un tercer tipo de conocimiento absolutamente decisivo: el conocimiento profesional docente.

Si no reconocemos la existencia e importancia de este "tercer conocimiento", no podremos afirmar la profesión docente como una "profesión basada en el conocimiento". Si los docentes dependen únicamente del conocimiento producido "fuera" de la profesión, ya sea por científicos académicos o científicos de la educación, no será posible construir una formación docente de nivel superior.

El gran problema de la formación del profesorado es cerrarse en una dicotomía reductora entre el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico.

Con respecto al conocimiento científico de las disciplinas, es importante señalar dos puntos para comprender bien su papel en la formación profesional. Por un lado, un docente necesita tener un conocimiento más orgánico, histórico, contextualizado e integral de la materia que enseñará, que el especialista de esa materia. Por otro lado, la formación del profesorado no puede dejar de seguir el ritmo de la evolución de la ciencia y sus modalidades de convergencia y, en tiempos digitales, la visión enciclopédica de las asignaturas ha sido reemplazada por formas más exigentes y problemáticas de adquisición del conocimiento.

En cuanto al conocimiento pedagógico, ocupa un papel importante en la formación, pero no puede confundirse con el conocimiento profesional docente. En pocas palabras, se compone de tres grupos de disciplinas: las de raíces psicológicas, sobre el conocimiento de los niños y jóvenes, la cognición y el aprendizaje; las relacionadas con contextos sociales, historia y políticas educativas; y aquellas que se refieren a metodologías y/o didácticas.

Pero lo que realmente me interesa subrayar es el "tercero género de conocimiento" porque si falla, es imposible asegurar la formación de un maestro. Nos aproximamos a su definición desde tres dimensiones distintas.

La primera está inspirada en el trabajo de Spinoza y su esfuerzo para definir el "tercero género de conocimiento". Adaptaré la reinterpretación realizada por Gilles Deleuze en su curso sobre Spinoza en la Universidad de París VIII-Vincennes en 1980-1981. La entrada de un maestro no preparado al aula lo coloca en una serie de relaciones externas, marcadas por el comportamiento de sus alumnos y reacciones

involuntarias. Es el primero género de conocimiento. Al dominar el ritmo del aula, las relaciones que lo componen, el maestro accede al segundo género de conocimiento. La capacidad de comprender y hablar sobre la "esencia" de la enseñanza representa el tercer género de conocimiento. Este último género también es una forma de vida profesional y, por lo tanto, solo se encuentra dentro de una comunidad docente determinada.

El segundo enfoque proviene de un viejo concepto, tacto pedagógico, utilizado por Herbart hace dos siglos y reescrito varias veces a lo largo de la historia de la educación. Se trata de comprender un sentido, una inteligencia o una compostura pedagógica que define a los maestros que, de forma más "natural", ejercen su acción. En un texto notable, Daniel Hameline se refiere a esta acción sensata: "Es innegable que el camino de la acción sensata implica la promoción del actor a conocedor de su acción. El educador que no puede hablar de lo que hace, sólo puede hacerlo mal" (1992, p. 46).

El último enfoque se refiere a la idea de discernimiento, es decir, la capacidad de juzgar y decidir en la vida profesional cotidiana. Ser maestro no es solo tratar con el conocimiento, se trata del conocimiento en situaciones de relación humana. Una declaración obvia, pero no siempre bien entendida, se repite: la misión de un maestro de matemáticas no es solo enseñar matemáticas, es capacitar a un estudiante a través de las matemáticas. Un maestro siempre actúa dentro de un marco de incertidumbre, imprevisibilidad. Lo que define este "arte de hacer" (De Certeau, 1990) es la capacidad de integrar una experiencia reflejada que pertenece no solo al individuo sino al colectivo profesional y darle un significado pedagógico.

Estos tres enfoques -basados en Spinoza, el tacto pedagógico y el discernimiento- nos permiten situar la complejidad de un "tercero género de conocimiento", más allá de un pensamiento dicotómico binario. Convertirse en docente es comprender la importancia de este tercer conocimiento, este conocimiento profesional docente, que es parte del patrimonio de la profesión y que necesita ser reconocido, trabajado, escrito y transmitido adecuadamente de generación en generación.

5. Tercera Tesis. Repensando la formación docente: Fortalecer una tercera presencia colectiva.

Vivimos en una época de metamorfosis de la escuela, de cambio de la forma escolar. Todavía no sabemos cómo será el futuro, pero ya sabemos que el modelo escolar actual no durará mucho. Uno de los principales cambios, como se ve en muchas experiencias en curso, es la necesidad de pasar de un docente que trabaja individualmente, solo con "su" clase de alumnos, a un docente que trabaja en equipo, dentro de una variedad de formas y espacios.

La colegialidad docente, es decir, la posibilidad de que los docentes actúen como un colectivo, tiene una referencia organizativa (el proyecto educativo de la

escuela) y una referencia pedagógica (la construcción de nuevos espacios educativos), pero todavía tiene una tercera referencia: el fortalecimiento de una profesión docente basada en la colaboración y la cooperación, lo que los anglosajones llaman literalmente "comunidades de práctica", pero cuya mejor traducción es "comunidades de trabajo" o "comunidades profesionales".

Es importante que se establezcan vínculos con los colegas más experimentados desde el primer día del curso de enseñanza. Para entrenar a los médicos se necesitan otros médicos. Lo mismo es cierto para ingenieros, juristas y maestros. No es posible capacitar al profesorado de educación básica o secundaria sin la presencia y experiencia de otros docentes del mismo nivel. Si no entendemos esto, no encontraremos la salida de la crisis para las instituciones de formación docente y, lo que es peor, no podremos superar las debilidades actuales de la profesión.

Tenemos un fuerte discurso de crítica de las políticas educativas que no valoran a los docentes. Eso está bien. Tenemos un fuerte discurso denunciando la falta de atención de la sociedad a los maestros. Eso está bien. Pero nos olvidamos de reflexionar sobre cómo nosotros mismos (universitarios en educación y pedagogía) contribuimos a esta devaluación cada vez que tomamos el lugar de los maestros en la formación de sus futuros compañeros de clase, otorgándoles un papel secundario, jerárquicamente inferior. Tendemos a darles el estatus de "prácticos", reservándonos el prestigio de la "teoría" o "ciencia", o incluso acusándolos de "conservadores" y "rutinarios", reservándonos el poder de la innovación y cambio. Es un camino sin salida, ya que ubicamos a los maestros en un "lugar inferior" y, desde ese lugar, no se construye una nueva profesión docente.

En muchas universidades de todo el mundo, hay un gesto simbólico que dice mucho sobre la filosofía y la organización de los cursos de medicina. En los primeros días de la Universidad, los jóvenes estudiantes de medicina están invitados a asistir a una sesión en la que los médicos del hospital, muchos de ellos también profesores de la Facultad de Medicina, visten a cada joven con un uniforme médico. Así, los estudiantes se envuelven con la piel de la profesión, mientras que sus futuros colegas les dicen: "su formación también es nuestra responsabilidad".

Es esta corresponsabilidad la que nos permite construir una verdadera formación profesional. Para que tenga lugar, es necesario dar a los docentes de educación básica y secundaria un papel de formadores. Construir una asociación de este tipo requiere una comprensión clara de los diferentes roles, pero siempre con la misma dignidad entre todos y una capacidad real de participación, es decir, de decisión.

Es en este entrelazamiento que se encuentra el secreto de la formación profesional del profesorado. Avanzar en esta propuesta no representa ninguna devaluación del conocimiento teórico o científico, sino el deseo de resignificarlo en el espacio de la profesión. Es en la complejidad de una formación que se extiende

desde experiencias profesionales y culturas docentes, donde podemos encontrar los caminos necesarios para la formación del profesorado.

Por eso digo y repito: sin reforzar el papel de los docentes en la formación de sus futuros colegas, sin crear lazos y vínculos cruzados entre los que están en formación y los que ya son profesionales, sin una tercera presencia colectiva, no podremos avanzar hacia nuevos modelos de formación del profesorado. Nadie se convierte en maestro sin la colaboración de los colegas más experimentados. Comienza en las universidades, continúa en las escuelas. Nadie puede ser docente hoy sin reforzar las dimensiones colectivas de la profesión.

6. Concluyendo.

Teniendo en cuenta los dilemas que hemos presentado anteriormente, la formación del profesorado se encuentra ante nuevos retos.

Por un lado, hay un ataque en muchos países contra las instituciones universitarias de formación de docentes, acusadas de mediocridad e irrelevancia. Las políticas conservadoras y neoliberales buscan volver a una época anterior a las escuelas normales, cuando no existían modelos institucionalizados de capacitación, sino solo aprendizaje junto a un maestro más experimentado. Varios programas de gran éxito, como *Teach for America*, que ahora se está extendiendo por todo el mundo, tienen como objetivo seleccionar personas que tengan conocimiento de una materia y entrenarlos para enseñar en seminarios cortos de 3 o 4 semanas. Es un retroceso inaceptable.

Por otro lado, existe la inmovilidad de las instituciones universitarias y las comunidades académicas, involucradas en las luchas internas de poder y, sobre todo, en la protección de sus carreras, cada vez más guiadas por el ritmo de los artículos científicos y cada vez menos por el compromiso con la formación docente. Hoy en día, no hay lugar en las universidades donde todos los interesados en la formación docente (matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos, etc.) puedan trabajar juntos, un lugar donde el trabajo de capacitación se valora en un compromiso con la escuela pública, la investigación sobre docencia y la acción pública en educación.

En el siglo XIX, las escuelas normales hicieron un trabajo notable de producción y difusión del modelo escolar en todo el mundo. Hoy necesitamos instituciones, dentro de las universidades, pero en relación con su exterior, que sean capaces de comprender y promover la metamorfosis de la escuela. No se hará nada sin el refuerzo de los profesores y su profesionalidad.

No podemos permitir la corrosión de la profesión docente provocada por las políticas de ataque a las instituciones universitarias de formación docente, buscando reemplazar los cursos universitarios con seminarios de formación práctica que duran unas pocas semanas.

No podemos permitir que la formación del profesorado se redefina mediante modelos prácticos, que abogan por el regreso a la mera formación práctica sobre el terreno, en la propia escuela, con un profesor más experimentado, erosionando así los fundamentos intelectuales y críticos de la profesión docente.

No podemos permitir la inercia de las universidades, su indiferencia hacia la formación docente, como si fuera posible capacitar a un maestro sin invertir seriamente en este proceso, sin estudiar el área de educación, sin construir un conocimiento pedagógico, sin relacionarse seriamente con los maestros que ya ejercen la profesión.

No podemos permitir que la formación del profesorado sea tomada por los intereses de muchos universitarios que ocupan este campo, pero no se involucran en él, lo que lleva a disputas interminables e inútiles entre facultades y departamentos, diferentes disciplinas y educación, para saber quién recibe una mayor parte del currículo (porque eso significa más recursos, más dinero, más poder).

No podemos permitir que, debido a la ausencia de las universidades y a la fragilidad de las políticas públicas, la formación del profesorado se transforme en un mercado para grupos, empresas y fundaciones.

La formación del profesorado es un espacio central en la defensa de la escuela pública y la profesión docente. No puede haber una buena formación docente si la profesión está debilitada, disminuida, porque la participación de la profesión es esencial en la formación profesional. Pero tampoco puede haber una profesión sólida si la formación del profesorado se devalúa y se reduce solo a las materias que se enseñan o a las técnicas pedagógicas.

Por lo tanto, he querido llamar la atención a lo largo de este ensayo sobre la relación entre la formación y la profesión. Para hacerlo, es esencial construir síntesis y alternativas que nos permitan escapar de las dicotomías y binarismos, promoviendo:

- la construcción de un tercer lugar institucional, un lugar de coordinación interna de las universidades y articulación externa con las escuelas públicas, reforzando así los procesos de formación docente;
- el reconocimiento de la importancia del tercer género de conocimiento, que es esencial para afirmar el conocimiento de los docentes y para dar significado y contenido a la formación profesional a nivel universitario;
- la definición de estrategias para fortalecer la profesión docente, incorporando una tercera presencia colectiva, de los docentes en la formación de sus futuros colegas y en su integración en las escuelas.

Escribo este ensayo como un gesto de libertad y compromiso. Libertad para no cerrarme en doctrinas y sistemas, especialmente cuando nos llevan al callejón sin

salida de las dicotomías. Compromiso, siempre, con la escuela pública y la valoración de la profesión docente.

No estoy seguro, pero tengo muchas dudas. No tengo respuestas, pero tengo muchas preguntas. Os dejo con mis dudas y mis preguntas. Es lo mejor que puedo darles.

Referencias bibliográficas

- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard.
- Deleuze, G. (1980-1981). *Cours sur Spinoza* (Vincennes, 1980-1981). Recuperado de: <https://thehumansyndrome.files.wordpress.com/2011/08/33638526-gilles-deleuze-cours-sur-spinoza.pdf>
- Hameline, D. (1992). "O educador e a acção sensata", In *Profissão Professor* (António Nóvoa, org.). Porto: Porto Editora, pp. 35-62.
- Herbart, J.F. (2007). *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*. Paris: Economica.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, n.º 116, pp. 1106-1133.
- Shulman, L. (2005a). Signature pedagogies in the professions, *Daedalus*, vol. 134(3), pp. 52-59.
- Shulman, L. (2005b). The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. Conferência proferida em Irvine, Califórnia. Recuperado de https://taylorprograms.com/wp-content/uploads/2018/11/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf
- Shulman, L. (2005c). Pedagogies of uncertainty, *Liberal Education*, vol. 91(2), pp. 18-25.

Cómo citar este artículo:

Seixas Sampaio, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.10280