

Para una formación de profesores construida dentro de la profesión

Towards a teacher training developed inside the profession

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia y Ciências de la Educação, Lisboa, Portugal.

Resumen

El artículo empieza verificando la existencia de un cierto consenso discursivo en cuanto a los principios a adoptar en la formación de profesores. Sin embargo, según el autor, estos principios raramente se concretan en los programas de formación de profesores. ¿Por qué?

La respuesta se encuentra en el hecho de que la formación de profesores está muy alejada de la profesión docente, de sus rutinas y culturas profesionales. Por eso, el autor parte de la identificación de algunas características *del buen profesor* para argumentar en favor de *Una formación de profesores construida dentro de la profesión*.

En su artículo avanza cinco propuestas de trabajo que deben inspirar los programas de formación de profesores:

- Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar;
- Realizarse desde *dentro* de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes;
- Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;
- Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela;
- Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación.

Basando su reflexión en una formación en tres etapas de los profesores de la enseñanza secundaria -licenciatura en una disciplina, master en educación e iniciación profesional- el autor considera que sus propuestas deben orientar al master en educación y la iniciación profesional, articulándose incluso con los procesos de formación continua.

Palabras clave: colectivo docente, comunidades de práctica, cultura profesional docente, equipos pedagógicos, espacio público de la educación, formación de profesores, iniciación profesional, máster en educación, tacto pedagógico.

Abstract

The article starts by examining the existence of certain discursive consensus as regards the steps to be adopted in teacher training. However, according to the author, these steps are rarely specified in teacher training programs. Why?

The answer has to be found in the fact that teacher training is quite away from the teaching profession, from its professional routines and cultures. For this reason, the author starts by identifying some of the characteristics of the *good teacher* to argue in favour of a *teacher training developed inside the profession*.

He presents five proposals intended to influence on teacher training programs:

- To assume a remarkable practical component which has to be focused on pupils learning and the study of specific cases, having school work as a reference.

- To be carried out *inside* the profession, by means of the acquisition of a professional culture and granting teachers with more experience a central role in the training of the youngest.

- To dedicate a special attention to the personal dimensions of the teaching profession by focusing on the capacity of relation and communication which defines the pedagogical component.

- To value teamwork and the collective practice of the profession, reinforcing the importance of school educational projects.

- To be characterized by the principle of social responsibility, promoting public communication and professional participation in the public space of education.

Basing his reflection on a three stage- training model (degree, master on education and pre-service training), the author considers that his proposals should direct both the master and pre-service training, being coordinated even with permanent training processes.

Key words: teachers, communities of practice, professional teaching culture, pedagogical teams, educational public space, teacher training, pre-service teacher training, master on education, pedagogical component.

Introducción

La educación vive un tiempo de grandes incertidumbres y de muchas perplejidades. Sentimos la necesidad de cambio, pero no siempre conseguimos definir su rumbo. Hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas.

Hay momentos en los que parece que todos decimos lo mismo, como si las palabras ganasen vida propia y se desconectasen de la realidad de las cosas. Las organizaciones internacionales y las redes que hoy nos mantienen permanentemente conectados contribuyen en esta vulgata, que tiende a complicar más esta situación en lugar de resolverla.

El campo de la formación de profesores está particularmente expuesto a este efecto discursivo, que también es un efecto de moda. Y la moda es, como todos sabemos, la peor manera de enfrentar los debates educativos. Los textos, las recomendaciones, los artículos y las tesis se suceden a un ritmo alucinante repitiendo los mismos conceptos, las mismas ideas, las mismas propuestas.

Es difícil que no nos contaminemos con este *discurso gaseoso* que ocupa todo el espacio y que dificulta la emergencia de modos alternativos de pensar y de actuar (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003). Pero es necesario hacer un esfuerzo para mantener la lucidez y, sobre todo, para construir propuestas educativas que nos hagan salir de este círculo vicioso y nos ayuden a definir el futuro de la formación de profesores.

Mi ensayo se construye en torno a un argumento muy simple: la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión. Intentaré dar luz a cinco facetas de esta problemática, a partir de palabras que también son propuestas de acción: prácticas, profesión, persona, «partilha» (trabajo cooperativo), público.

El ensayo tiene como telón de fondo la convicción de que estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores.

Y, en un tiempo así, tal vez valga la pena recuperar una pregunta que dejamos de hacer hace muchos años: ¿Qué es un buen profesor?

¿Qué es un buen profesor?

Todos sabemos que es imposible definir un *buen profesor*, a no ser a través de esas listas interminables de *competencias*, cuya simple enumeración se vuelve insoportable. Pero es posible, tal vez, esbozar algunos apuntes, sugiriendo disposiciones que caracterizan el trabajo docente en las sociedades contemporáneas.

Reconozco que el concepto de disposición suscita algunas dificultades. Me limito a indicar, brevemente, las razones por las cuales recorro a él en lugar de a las competencias.

Durante mucho tiempo se buscaron los atributos o las características que definían al *buen profesor*. Esta forma de abordar el tema condujo, en la segunda mitad del siglo XX, a la consolidación de una trilogía que tuvo un gran éxito: saber (conocimientos), saber-hacer (capacidades), saber-ser (actitudes).

En los años 90 se fue imponiendo otro concepto, el de competencias, que asumió un papel importante en la reflexión teórica y, sobre todo, en las reformas educativas. Sin embargo, a pesar de innumerables reelaboraciones, nunca consiguió liberarse de sus orígenes comportamentalistas y de lecturas de cariz técnico e instrumental.

No es sorprendente, por eso, que se haya adaptado tan bien a las políticas de *cualificación de los recursos humanos*, de *capacidad de generar de empleo* y de *formación a lo largo de la vida*, adquiriendo una gran visibilidad en los textos de las organizaciones internacionales, en particular de la Unión Europea.

Al sugerir un nuevo concepto, el de disposición, pretendo romper con un debate sobre las competencias que me parece saturado. Adopto un concepto más *líquido* y menos *sólido*, que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores.

Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor.

- *El conocimiento*. Evocando las palabras del filósofo francés Alain: «me dicen que, para instruir, es necesario conocer a aquellos a quienes se instruye. Tal vez. Pero es mucho más importante, sin duda, conocer bien aquello que se enseña» (1986, p. 55). Alain tenía razón. El trabajo del profesor consiste en la construcción de prácticas docentes que conduzcan a los alumnos hacia el aprendizaje. Como escribió Gaston Bachelard, en 1934, «es necesario sustituir

el hastío de vivir por la alegría de pensar». Y nadie piensa en vano, pero sí en la adquisición y en la comprensión del conocimiento.

- *La cultura profesional.* Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar a la profesión.
- *El tacto pedagógico.* ¿Cuántos libros se han usado para intentar aprender este concepto tan difícil de definir? En él cabe esa capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. Y también esa serenidad de quien es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los alumnos para el trabajo escolar. Saber conducir a alguien hacia otro margen, el conocimiento, no está al alcance de todos. En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales.
- *El trabajo en equipo.* Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a *comunidades de práctica*, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas.
- *El compromiso social.* Podemos llamarlo de diferentes formas, pero todas convergen en el sentido de los principios, de los valores, de la inclusión social, de la diversidad cultural. Educar es conseguir que el niño supere las fronteras que tantas veces le han sido trazadas como destino por nacimiento, por la familia o por la sociedad. Hoy, la realidad de la escuela nos obliga a ir más allá de la escuela. Comunicar con el público, intervenir en el espacio público de la educación, forma parte del ethos profesional docente.

Dejo así constancia de cinco disposiciones que son esenciales para la definición de los profesores a día de hoy. Nos sirven de pretexto para la elaboración de las siguientes propuestas sobre la formación de profesores. Son propuestas genéricas que, debidamente contextualizadas, pueden inspirar una renovación de los programas y de las prácticas de formación.

No es necesario decir que, sobre todo en el caso de la formación de profesores de la enseñanza secundaria, el dominio científico de una determinada área de conocimiento es absolutamente imprescindible. Sin ese conocimiento, el resto es irrisorio. Parto del presupuesto de que, en la configuración actual de las políticas europeas, se define el Master como grado académico para la entrada en la profesión docente. Los candidatos al profesorado tendrán así que completar tres etapas de formación:

- La licenciatura en una determinada disciplina científica;
- El master en educación, con un fuerte referencial didáctico, pedagógico y profesional;
- Un periodo de prueba, de iniciación profesional.

Las siguientes propuestas inciden sólo, como es evidente, sobre la segunda y la tercera etapa de la trayectoria de formación como profesor.

P₁ – Prácticas

La formación de profesores debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar

El debate educativo estuvo marcado, durante mucho tiempo, por la dicotomía teoría/práctica. Es cierto que, a finales del siglo XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas las ciencias prácticas, la ciencia política es la más próxima a la pedagogía, una vez que tiene como objetivo la acción y no el saber (1887, pp. 22-38). Y, algunos años más tarde, Émile Durkheim adelanta el concepto de teoría práctica, para intentar escapar de una inútil dicotomía (1993, p. 80).

Pero la verdad es que no hubo ninguna reflexión que permitiese transformar la práctica en conocimiento. Y la formación de profesores continuó siendo dominada más por referencias externas que por referencias internas al trabajo docente. Se impone la necesidad de invertir esta larga tradición, e instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación.

No se trata de adoptar cualquier deriva practicista y, mucho menos, de acoger las tendencias anti-intelectuales en la formación de profesores (Nóvoa, 2008). Pero si se

trata de abandonar la idea de que la profesión docente se define, primordialmente, por la capacidad de transmitir un determinado saber. Es esta concepción la que ha llevado hacia las interminables discusiones entre *republicanos*, que sólo se interesarían por los contenidos científicos, y *pedagogos*, que colocarían los métodos de enseñanza por delante del resto¹.

No. Lo que caracteriza la profesión docente es otro lugar, un tercer lugar, en el cual las prácticas se realizan desde un punto de vista teórico y metodológico, dando origen a la construcción de un conocimiento profesional docente.

A este propósito, la comparación con la formación de los médicos, que viene desde el origen de las primeras escuelas normales, en el siglo XIX, continúa revelándose fértil. Inspirado por un texto de Lee Shulman, *An immodest proposal*, tuve la oportunidad, recientemente, de acompañar a un grupo de estudiantes y profesores de Medicina en un hospital universitario. De lo que pude observar, quiero destacar cuatro aspectos: 1) la forma en que se realiza la formación, a partir de la observación, del estudio y del análisis de cada caso; 2) la identificación de aspectos que necesitan profundizar en la teoría, en especial en cuanto a la posibilidad de distintos abordajes de una misma situación; 3) la existencia de una reflexión conjunta, sin confundir los papeles de cada uno (jefe del equipo, médicos, residentes, estudiantes en prácticas, etc.), pero intentando movilizar un conocimiento pertinente y 4) la preocupación por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los servicios hospitalarios y la necesidad de introducir mejoras de diversa índole.

Estamos ante un modelo que puede servir de inspiración para la formación de profesores. Los cuatro aspectos anteriormente mencionados contienen cuatro lecciones importantes.

En primer lugar, la referencia sistemática a casos concretos y el deseo de encontrar soluciones que permitan resolverlos. Estos casos son *prácticos*, pero sólo se pueden resolver a través de un análisis que, partiendo de ellos mismos, moviliza conocimientos teóricos. La formación de profesores ganaría mucho si se organizase, preferentemente, en torno a situaciones concretas de fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa. Y si inspirase junto a los futuros profesores la misma obstinación y perseverancia que los médicos revelan en la búsqueda de las mejores soluciones para cada caso.

⁽¹⁾ Aquí se adopta la división entre «republicanos» y «pedagogos» habitual en las polémicas educativas en Francia (ver la tesis doctoral de Alain Trouvé, 2006).

En segundo lugar, la importancia de un conocimiento que va más allá de la *teoría* y de la *práctica* y que reflexiona sobre el proceso histórico de su constitución, las explicaciones que prevalecieron y las que fueron abandonadas, el papel de ciertos individuos y de ciertos contextos, las dudas que persisten, las hipótesis alternativas, etc. Como escribe Lee Shulman (1986), para ser profesor no basta con dominar un determinado conocimiento, es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones.

En tercer lugar, la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, pero que exige siempre un esfuerzo de reelaboración. Ésta es la esencia del trabajo del profesor. En los últimos veinte años, se ha vulgarizado el concepto de transposición didáctica, trabajado por Yves Chevallard (1985), para explicar la acción docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) adelantó el concepto de transposición pragmática para subrayar la importancia de la movilización práctica de los saberes en situaciones inesperadas e imprevisibles. Personalmente, prefiero hablar de transformación deliberativa, en la medida en que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, pues supone una transformación de los saberes, y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales.

En cuarto lugar, la importancia de concebir la formación de profesores en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios en las rutinas de trabajo, personales, colectivas u organizativas. La innovación es un elemento central del propio proceso de formación.

P₂ – Profesión

La formación de profesores debe pasar a ser realizada desde dentro de la profesión, es decir, debe basarse en la adquisición de una cultura profesional, concediendo a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes

Esta segunda propuesta es la que mejor ilustra el conjunto de los argumentos que procuro desarrollar en este ensayo. Ésta podría estar escrita de otro modo: devolver la formación de profesores a los profesores. La frase presupone que los profesores se habrán visto apartados de los programas de formación. Y, de hecho, es así.

Los médicos, los ingenieros o los arquitectos tienen un papel dominante en la formación de sus futuros compañeros. No sucede lo mismo con los profesores. Si es natural que sea así por lo que al primer momento de la formación de los profesores de Educación Secundaria (licenciatura) se refiere, nada justifica el papel marginal que desempeñan en el segundo momento (master) e incluso, a veces, en el tercero (inicio profesional).

En realidad, hubo varios grupos que, progresivamente, fueron asumiendo una responsabilidad cada vez mayor en la formación de los profesores, y en la regulación de la profesión docente, relegando a los propios profesores a un papel secundario. Me estoy refiriendo a un conjunto vasto y heterogéneo de especialistas que ocupan lugares destacados en los departamentos universitarios de Educación (o Ciencias de la Educación) y en las entidades oficiales o para-oficiales responsables de la política educativa.

En el primer caso, la expansión de la *comunidad de formadores de profesores* tuvo efectos muy positivos, sobre todo en lo que se refiere a la proximidad con la investigación y el rigor científico. Pero acentuó, claro está, la tendencia a valorizar el papel de los *científicos de la educación* o de los *especialistas pedagógicos* y de su conocimiento teórico o metodológico en detrimento de los profesores y de su conocimiento práctico. Es innegable que la investigación científica en educación tiene una misión indispensable a cumplir, pero la formación de un profesor encierra una complejidad que sólo se obtiene a partir de la integración en una cultura profesional.

En el segundo caso, se verifica un desarrollo, sin precedentes, de una serie de especialistas y de entidades de acreditación y de evaluación que definen los currículos de la formación de profesores, el modo de entrada en la profesión, las reglas del período de prueba y el juicio sobre el desempeño de la profesión. Estos especialistas están fuertemente influenciados por las organizaciones internacionales (Unión Europea, OCDE, etc.) y tienden a ocupar un espacio que debería ser de la responsabilidad de los profesores más expertos.

La contribución de estos dos grupos es esencial para la formación de profesores. Pero no es posible escribir textos tras textos sobre la *praxis* y el *prácticum*, sobre la *Phronesis* y la *prudentia* como referencias del saber docente, sobre los profesores reflexivos, si no concretamos una mayor presencia de la profesión en la formación (Birmingham, 2004).

Por eso, insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión. Mientras sean sólo

contribuciones del exterior, serán muy pobres los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente.

Un momento particularmente sensible en la formación de profesores es la fase de iniciación profesional, es decir, los primeros años de ejercicio docente. Una gran parte de nuestra vida profesional se decide en estos años iniciales y a través de la forma como nos integramos en la escuela y en el profesorado. En este sentido, este momento debe ser organizado como parte integrante del programa de formación en articulación con la licenciatura y el master.

En estos años en los que transitamos de alumno para profesor es fundamental consolidar las bases de una formación que tenga como referencia lógicas de seguimiento, de formación *in situ*, de análisis de la práctica y de integración en la cultura profesional docente.

P₃ – Persona

La formación de profesores debe dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico

A lo largo de los últimos años, hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores se preparen para un trabajo sobre si mismos, para un trabajo de auto-reflexión y de auto-análisis.

Hemos caminado en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades suscitadas por los *nuevos alumnos* (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados.

Por lo tanto, esta relación (la calidad de esta relación) exige que los profesores sean personas enteras. No se trata de regresar a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionarios). Pero sí se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona.

Estamos en el umbral de una propuesta con enormes consecuencias para la formación de profesores, que construye una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad. Siendo así, es importante estimular, junto a los futuros profesores y durante los primeros años de ejercicio profesional, prácticas de autoformación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional.

Me refiero a la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica. Se hace referencia aquí a algo indefinible, pero que está en la esencia de la identidad profesional docente.

El registro escrito, tanto de las vivencias personales como de las prácticas profesionales, es esencial para que cada uno adquiera una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. La formación debe contribuir para crear en los futuros profesores hábitos de reflexión y de auto-reflexión que son esenciales en una profesión que no se reduce a matrices científicas o incluso pedagógicas, y que se define, inevitablemente, a partir de referencias personales.

P₄ – «Partilha»² (Trabajo cooperativo)

La formación de profesores debe valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela

La emergencia del profesor colectivo (del profesor como colectivo) es una de las principales realidades del inicio del siglo XXI. Ya habíamos asistido a este fenómeno en otras profesiones, por ejemplo en la sanidad, en ingeniería o en abogacía, pero en la enseñanza, a pesar de la existencia de algunas prácticas de colaboración, no se había verificado aún la consolidación de un verdadero *actor colectivo* en el plano profesional.

Hoy en día, la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos. La competencia colectiva es más que la suma de las competencias

(2) Se mantiene la palabra «partilha», que tiene el mismo significado que la palabra francesa «pantage», para la que no se encuentra una traducción adecuada en castellano. Su significado es compartir, cooperar, trabajar conjuntamente.

individuales. Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo.

Sería demasiado largo exponer, ahora, todas las implicaciones de lo que acabo de afirmar para la formación de profesores. Retengo sólo dos aspectos.

En primer lugar, la idea de escuela como lugar de formación de los profesores, como el espacio de análisis compartido de las prácticas, entendidas como rutina sistemática de seguimiento, de supervisión y de reflexión sobre el trabajo docente. El objetivo es transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional y conectar la formación de profesores con el desarrollo de proyectos educativos en las escuelas.

En segundo lugar, la idea de docencia como colectivo, no sólo en el plano del conocimiento sino también en el plano de la ética. No hay respuestas preestablecidas para el conjunto de dilemas que los profesores son llamados a resolver en una escuela marcada por la diferencia cultural y por el conflicto de valores. Por eso es tan importante asumir una ética profesional que se construye con el diálogo con los otros compañeros.

La colegialidad, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior. La formación de profesores es esencial para consolidar convenios en el interior y en el exterior del mundo profesional. Hoy, en un tiempo tan cargado de referencias al trabajo cooperativo de los profesores, es sorprendente la fragilidad de los movimientos pedagógicos que, a lo largo del siglo XX, desarrollaron un papel central en la innovación educativa. Estos movimientos, basados tantas veces en redes informales y asociativas, son espacios insustituibles en el desarrollo profesional de los profesores.

Pat Hutchings y Mary Taylor Huber tienen razón cuando refieren la importancia de reforzar las comunidades de práctica, es decir, un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos.

A través de los movimientos pedagógicos o de las comunidades de práctica, se refuerza un sentimiento de clase y de identidad profesional que es esencial para que los profesores se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Es ésta la reflexión colectiva que da sentido al desarrollo profesional de los profesores.

Para conseguir esta transformación de fondo en la organización de la profesión docente es fundamental construir programas de formación coherentes. El diálogo

profesional tiene reglas y procedimientos que deben ser adquiridos y ejercitados en las escuelas de formación y durante los primeros años de ejercicio docente. Sin esto, continuaremos repitiendo intenciones que difícilmente tendrán una traducción concreta en la vida de los profesores y de las escuelas.

P₅ – Público

La formación de profesores debe estar marcada por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación

Las escuelas son lugares de relación y de comunicación. Pero las escuelas se comunican mal con el exterior. Los profesores explican mal su trabajo. Las escuelas se resisten a la evaluación y a la prestación de cuentas sobre su trabajo. Y, sobre todo, hay una ausencia de la voz de los profesores en los debates públicos. Es necesario aprender a comunicarse con el público, a tener una voz pública, a conquistar la sociedad para que el trabajo educativo sea comunicado más allá de la escuela.

¿Será que la exposición pública contribuirá a que los profesores y las escuelas se vuelvan más vulnerables? Tal vez. Pero, paradójicamente, esta vulnerabilidad es una condición esencial de su evolución y de su transformación.

La escuela creció como *palacio iluminado*. Hoy, es sólo un polo -sin duda muy importante- en un conjunto de redes y de instituciones que deben responsabilizarse de la educación de los niños y de la formación de los jóvenes. Curiosamente, es este estatuto más modesto el que le permitirá readquirir una credibilidad que fue perdiendo. La contemporaneidad exige que tengamos la capacidad de re-contextualizar la escuela en su propio lugar, valorando aquello que es específicamente escolar, dejando para otras instancias actividades y responsabilidades que hoy le son confiadas.

Es este el sentido de aquello que he designado como nuevo espacio público de la educación, en el cual se podrá celebrar un nuevo contrato entre los profesores y la sociedad. Recorro a Jürgen Habermas (1989) y a su concepto de *esfera pública de acción*. No basta con atribuir responsabilidades a las diversas entidades, es necesario que éstas tomen la palabra, que tengan capacidad de decisión sobre los asuntos educativos.

La concretización de este cambio exige una gran capacidad de comunicación de los profesores y un refuerzo de su presencia pública. Es importante retomar una

tradición histórica de las escuelas de formación de principios del siglo XX, que procuraban acentuar el papel social de los profesores. Hoy, aunque en una perspectiva diferente, es necesario reintroducir esta dimensión en los programas de formación de profesores.

En las sociedades contemporáneas, el prestigio de una profesión se mide, en gran parte, por su valoración social. En el caso de los profesores estamos ante una cuestión decisiva, pues la supervivencia de la profesión depende de la calidad del trabajo interno en las escuelas, pero también de su capacidad de intervención en el espacio público de la educación. Si los programas de formación no contienen esta nueva realidad de la profesión docente dejarán de lado uno de los principales desafíos de este principio del siglo XXI.

Concluyendo...

De forma simple, he procurado identificar cinco facetas que definen el *buen profesor*: conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social.

Admitiendo que, por lo menos en Europa, nos encaminamos hacia una formación en tres etapas -licenciatura, master, iniciación profesional- estas propuestas se destinan a inspirar, sobre todo, las dos últimas etapas. Sugieren una organización integrada y coherente del master (dos años) y de la iniciación profesional (de dos a tres años). Faltaría todavía referir la importancia de una articulación con las dinámicas de formación continua, pero este no era el tema de este artículo.

En lo esencial, abogo por una formación de profesores construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tiene como base a los propios profesores, sobre todo a los profesores más expertos y reconocidos.

Las cinco propuestas que referí, marcadas con la letra P, procuran valorar el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales, las lógicas colectivas y la presencia pública de los profesores. Son principios que ya inspiran muchos programas de formación de profesores. Por desgracia, no siempre existe una divulgación de estos programas, ni los medios que permitan difundirlos junto a los círculos educacionales y profesionales (Darling-Hammond, Chung y Felow, 2002).

Reconozco que nos hace falta dedicar más tiempo a la comunicación y discusión de estas experiencias concretas. En este artículo quise señalar los principios en los cuales éstas se asientan. En un próximo ensayo procuraré explicar de qué modo estos principios se traducen en dispositivos y programas concretos de formación de profesores, existentes en varias universidades de referencia.

Referencias bibliográficas

- ALAIN (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, primera edición, 1932.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FELOW, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- DURKHEIM, É. (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris, Quadrige/PUF, cuarta edición.
- GIL, D. (1993). Bachelard et la culture scientifique. Paris: PUF, 7-11.
- HABERMAS, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.
- LABAREE, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228-233.
- MARION, H. (1887). Pédagogie. En F. BUISSON (Comp.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 2238-2240). Paris: Librairie Hachette, 1e partie, tome II.
- NÓVOA, A. (2008). Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie* (Zürich), 14 (2), 101-102.
- NÓVOA, A. & DEJONG-LAMBERT, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. En D. PHILLIPS y H. ERTL (Comps.), *Implementing European Union Education and Training Policy - A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), XXIV (3), 487-514.

SHULMAN, L. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

TROUVÉ, A. (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école*. Rouen:Thèse de doctorat présentée à l'Université de Rouen, 3 vols.

Fuentes electrónicas

HUTCHINGS, P Y TAYLOR HUBER, M. *Building the teaching commons*. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de: www.carnegiefoundation.org

SHULMAN, L.. *Excellence: An immodest proposal*. Recuperado el 17 de agosto de 2006, de: www.carnegiefoundation.org

Dirección de contacto: António Nóvoa. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. E-mail: anovoa@reitoria.ul.pt