

# El profesor, hoy

La persona, la coparticipación y la prudencia



El artículo propone refundar la formación docente en base a tres criterios: comprender a la persona en su diversidad y en su singularidad; primar el trabajo colectivo y las rutinas de diálogo; y hacer una propuesta prudente sobre qué merece al pena enseñar y cómo debe hacerse. El autor reclama tiempo para la reflexión con el fin de construir un camino pedagógico sensato y coherente.

ANTÓNIO NÓVOA

Profesor catedrático de la Universidade de Lisboa y especialista en Historia de la Educación y Educación Comparada.

Traducción del texto: Pablo Manzano

Vivimos en una época de grandes incertidumbres, de dudas, de vacilaciones. Tenemos una conciencia clara de la necesidad de cambio, pero con frecuencia no sabemos qué rumbo tomar. Hablar de educación en los tiempos que corren nos obliga, a todos, a un ejercicio de una gran modestia y humildad. Es difícil definir una dirección, pero, por eso mismo, es esencial mantener las convicciones. Contra el frenesí que contemplamos, tenemos que ganar para nosotros la fuerza de la serenidad, el esfuerzo de la lucidez, la exigencia del diálogo.



Dejemos, pues, el pesimismo para tiempos mejores y concentrémonos en la tan necesaria refundación de la profesión docente, en particular en lo que respecta a su formación. Son tres los elementos de esta refundación que les propongo hoy a su consideración. Los he llamado: *la persona*, *la coparticipación* y *la prudencia*. Iniciaré el tratamiento de cada parte con una nota más general, procurando después adaptarla al debate concreto sobre la formación de los profesores.

Diré, en primer lugar, que nos ha faltado una *teoría de la persona* o, mejor dicho, de la personalidad. Una teoría que nos ayude a comprender a las personas en su singularidad y diversidad, que contribuya a reforzar la integridad de los profesores, como personas y como profesionales, como profesionales y como personas.

Diré, en segundo lugar, que hemos ignorado o, por lo menos, hemos prestado poca atención a la *dimensión de coparticipación*, cada vez más esencial en una escuela que tiene que cuidar a un alumnado tan diferente, y que para ello necesita a profesores habituados al diálogo, a la relación con el otro, al trabajo colectivo, a la consolidación de rutinas y culturas profesionales basadas en la cooperación.

Diré por último, que la escuela no ha sido siempre el *lugar de la prudencia*, en un doble sentido: social y científico. "Social", porque hemos llamado la atención, una y otra vez, con discursos de salvación y de redención que los hechos se han encargado de desmentir. "Científico", porque nos dejamos arrastrar, a veces, por la arrogancia de la ciencia y de la técnica, que trae un "progreso" que no se traduce en una vida mejor ni más decente.

## La persona

Recuerden a principios del siglo xx, el modo en que se elaboró una crítica fortísima a la "escuela tradicional". Esta inquietud dio origen a estudios e investigaciones sobre la infancia y su desarrollo. La crítica contra la escuela se definió también como una tentativa de abandonar los modelos tradicionales de transmisión de saberes para valorizar los procesos de aprendizaje centrados en el niño. Faltaba, sin embargo, una teoría intermedia, entre el niño y el aprendizaje; una *teoría sobre la persona-alumno*.

Esta ausencia ha dificultado nuestra reflexión y, sobre todo, nuestra capacidad de comprender (y de dar respuestas pertinentes) a los nuevos alumnos (las nuevas personas-alumnos) que han invadido (y menos mal) nuestras escuelas. A lo largo del siglo xx basamos la acción pedagógica en una especie de "modelo ideal" de alumno —el llamado alumno medio, que nunca ha existido, pero que una relativa homogeneidad social y cultural de los grupos permitía imaginar, dando origen a unas prácticas educativas razonablemente coherentes.

Hoy, este tipo ideal de alumno ha desaparecido por completo y tenemos ante nosotros una diversidad "explosiva", constituida por alumnos de todas las procedencias; de alumnos que quieren estar en la escuela, pero que no tienen intención alguna de estudiar ni de aprender. Es difícil tratar a un enfermo que no se quiere curar (aunque, en ciertos casos, puede recurrirse a la anestesia). Es imposible enseñar a un alumno que no quiere aprender, y para esta situación no estaba preparado ninguno de nosotros.

¿Cómo reaccionaron los educadores? Simplificando, casi de una forma caricaturesca, podríamos decir que algunos centraron su atención en las características individuales de los niños y niñas, en sus afectos y en sus problemas, procurando cuidarlos y atender a sus necesidades. Por el camino fueron perdiendo la batalla del conocimiento, transformando la escuela en un lugar de vida, pero descuidando su función de preparación para la vida futura. Otros, por el contrario, se negaron a ver las diferencias entre los niños y se refugiaron en su misión de proveedores de saberes, sin preocuparse demasiado de si los aprendía alguien. Nos faltó, insisto, un intermedio, una *teoría de la persona-alumno* (de las personas-alumnos), es decir, de los niños en situación escolar de aprendizaje. Hay aquí una falla –en el sentido geológico del término–: un foso que hay que rellenar.

### La persona y la formación de los formadores

*Mutatis mutandis*, éste es también uno de los problemas centrales de la formación del profesorado. Hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor; que es imposible separar las dimensiones personales de las profesionales; que enseñamos lo que somos y que, en lo que somos, se encuentra mucho de lo que enseñamos; que, por eso, importa que los profesores se preparen para un trabajo sobre sí mismos, para un trabajo de reflexión sobre sí y de autoanálisis.

En realidad, uno de los aspectos más significativos del paradigma de profesor reflexivo, tal y como se desarrolló en todo el mundo en la última década, fue sin duda la inscripción de las historias o narraciones de la vida (o de las autobiografías educativas), sobre todo en programas de formación continua de profesores. Se hizo así más nítida la comprensión de esta unidad ontológica –ser profesor– en la que se encarna el vínculo de teoría y práctica, y se define un determinado devenir profesional.

Pero todos estaremos de acuerdo en que todavía queda un largo camino que recorrer para inscribir estas prácticas en la vida cotidiana de la profesión docente. En los últimos años, tras algunas desviaciones tecnicistas (o didacticistas), hemos vuelto a insistir en la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades planteadas por los “nuevos alumnos” (por los que no quieren aprender, por los que traen a la escuela nuevas realidades sociales y culturales) llaman la atención sobre la dimensión humana y relacional de la enseñanza, sobre ese cuerpo a cuerpo diario al que están obligados los docentes.

Pero esta relación (la calidad de esta relación) exige que los profesores sean personas íntegras. No se trata de volver a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionales). Se trata, sí, de reconocer que la necesaria tecnicidad y cientificidad del trabajo docente no agotan todo el *ser profesor*, y que es fundamental elaborar una “tercera propuesta” que refuerce a la persona-profesor y al profesor-persona.

Estamos en el umbral de una propuesta teórica que construya una *teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad*. Esta realización, a la que sólo nos estamos acercando tímidamente, puede ayudar a reconstruir sentidos en el seno de una profesión que está “fragmentada”.

Me refiero a prácticas de autoformación, de construcción de narraciones sobre nuestras propias historias de vida personal y

profesional. Me refiero a la necesidad de cada uno de contarse a sí mismo como medio de adquirir una mayor conciencia de su trabajo como educador.

Me refiero al *empowerment*, esa compleja palabra de la lengua inglesa que significa un refuerzo de poder, tan necesario para los profesores, y en particular para los profesores principiantes, en esa fase decisiva de la vida profesional en la que se ven abocados a las situaciones más difíciles, muchas veces sin apoyo alguno.

Me refiero, sobre todo, a la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un autoconocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (capturar) el sentido de una profesión que no cabe en una matriz técnica o científica. Se llega así a una cosa que tiene algo de indefinible, pero que está en el tronco de la identidad profesional docente.

### La coparticipación

En el mundo de la educación, por lo menos en el plano de los principios, se presta hoy una gran atención a la diferencia (las diferencias). Muchas veces, la realidad está aún muy por detrás de nuestras intenciones. Pero esta atención traduce la voluntad, genuina, de dar respuesta a los nuevos alumnos que llegan a las escuelas con culturas, idiomas y proyectos de vida muy diferentes de aquellos a los que estamos habituados. Esta sensibilidad de educadores y pedagogos es una buena noticia, pero no deja de plantear problemas y dificultades que no siempre hemos sabido afrontar de la mejor manera. Siendo así y manifestándome en contra de algunas corrientes pedagógicas muy fuertes, me gustaría argumentar contra la *infantilización* y la *comunitarización* de la escuela.

Contra la *infantilización* de la escuela, porque una aceptación acrítica de las culturas infantiles y juveniles dominantes podría llevarnos a acercar la escuela al mundo social de un manera que dejara de haber diferencias. En tal caso, la escuela sería una institución igual que las demás y perdería todo su sentido. Son los juegos de ordenador en el aula, son las series de televisión en los programas de enseñanza, son los jugadores de fútbol en los libros escolares. Sé que la intención es buena y que tenemos que ser ingeniosos en nuestro esfuerzo por conquistar a los niños, pero debemos ejercer una enorme vigilancia crítica para que estos “expedientes” no se transformen, poco a poco, en la “esencia” de la escuela. Gaston Bachelard dijo en una ocasión, invirtiendo los términos habituales, que tenemos que sustituir el “disgusto por vivir” por la “alegría de pensar”, y añadió que “la escuela no tiene que hacerse a imagen de la vida, sino la vida a imagen de la escuela”. ¡Y tenía razón!

Contra la *comunitarización* de la escuela, porque lo que nos une en el espacio escolar no son, en primer lugar, las afinidades o los lazos afectivos. Lo que nos une es la voluntad de enseñar las reglas de la vida social, de aprender a vivir en grupo. Philippe Meirieu, en una afirmación muy provocadora, habla de los “bárbaros” que durante mucho tiempo hemos mantenido fuera de las escuelas y que ahora las ocupan con todo el derecho y la legitimidad del mundo. Dice que estos alumnos están muchas veces insertos en grupos sociales entusiastas, sobre todo bandas juveniles, con liderazgos carismáticos y ambientes de una gran “solidaridad interna”, y por eso afirma que no necesitan que la escuela

la les dé “más comunidad”, sino que les dé “más sociedad”. No se trata tanto de convivir, como de aprender las reglas de convivencia; es decir, el aprendizaje del diálogo, de la democracia y de las reglas de vida en sociedad. Cuando la escuela cede a los desvíos comunitaristas renuncia a la más noble de sus misiones: permitir que los niños y niñas accedan a un mundo diferente de aquel en el que nacieron y participen en él con pleno derecho.

Sé que voy a resultar polémico, pero es para señalar con nitidez las contradicciones que existen en estos dos procesos que he llamado *infantilización* y *comunitarización* de la escuela. Nunca debemos olvidar la doble matriz de la escuela: lugar de compartir el saber y lugar de aprendizaje de las reglas de la vida en sociedad.

### La coparticipación y la formación del profesorado

*Mutatis mutandis*, ésta es también una de las cuestiones centrales de la formación del profesorado, en el mismo doble plano al que me acabo de referir: la coparticipación de los saberes y las prácticas del trabajo cooperativo. La aparición del profesor colectivo (del profesor como colectivo) es una de las principales realidades de este principio de siglo. Ya habíamos asistido a este fenómeno en otras instituciones, por ejemplo en la salud, en la ingeniería o en la abogacía, pero, en la escuela, a pesar de la existencia de algunas prácticas colaborativas, no se había producido aún la consolidación de un verdadero “actor colectivo” en el plano profesional.

Es justo destacar la aportación de las corrientes del profesor reflexivo en esta dirección, pero hoy la complejidad del trabajo escolar reclama la profundización de estas prácticas y la consolidación de las rutinas y las culturas colectivas. La competencia colectiva es más que la suma de las competencias individuales. Tenemos que hablar de la necesidad de un *tejido profesional enriquecido*, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de formas colectivas de producción y de regulación del trabajo de los profesores.

Sería demasiado largo recorrer, ahora, todas las implicaciones de lo que acabo de decir. Me ocupo sólo de dos aspectos.

En primer lugar, la idea de la escuela como el lugar de formación del profesorado, como el espacio de análisis colectivo de las prácticas, en cuanto rutina sistemática de acompañamiento, de supervisión y de reflexión sobre el trabajo docente. No se trata de añadir nuevas tareas a la larga lista de ellas que el profesorado ya tiene que desempeñar. Tampoco se trata de desviar la atención de los profesores del trabajo pedagógico propiamente dicho. Se trata, sí, de hacer evolucionar la profesión desde una dimensión individual a una dimensión colectiva. Se trata, sí, de transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional.

En segundo lugar, la necesidad de una *teoría del colectivo*, de la docencia como colectivo, que aún está en sus primeros pasos. Esta teoría se elabora en el espacio de un conocimiento compartido, pero también en el espacio de una ética compartida. No hay respuestas hechas para el conjunto de problemas que el profesorado tiene que resolver en una escuela marcada por las diferencias culturales y el conflicto de valores. La teoría de la que les hablo integra, inevitablemente, esta ética profesional, que es también una ética social, pública, una ética de compromiso. Si es verdad —como dice Paulo Freire— que el diálogo nos hace personas, subrayo ahora que es la coparticipación con los compañeros y compañeras lo que nos hace educadores.

### La prudencia

Llego así a la tercera parte de esta intervención. Sobre la prudencia, sobre la decencia, sobre la necesidad de “un conocimiento prudente para una vida decente” (Boaventura de Sousa Santos). La frase parece de una evidencia y una sencillez enormes. Encierra, no obstante, toda una reflexión epistemológica sobre el saber, su producción y su utilización.

La escuela moderna se consolidó, hacia el cambio del siglo XIX al XX, en torno a un círculo coherente de saberes (lo que los griegos llamaran *enkuklios paidéia* y que vendría a acabar en el concepto de “enciclopedia”, es decir, de “educación general”) y de una estructura escolar y didáctica para su transmisión. A pesar de todas las innovaciones que se produjeron a lo largo del siglo XX, este *círculo* y esta *estructura* se mantuvieron relativamente estables. Hoy se revelan incapaces de responder a las nuevas necesidades educativas.

El debate ha de desarrollarse con una enorme precaución y una gran humildad. Tenemos que reconocer, humildemente, la dificultad de trazar unos caminos claros, en estos tiempos de incertidumbre, pero no podemos parar. La educación sigue realizándose, todos los días, en nuestras escuelas. Éste es el drama de los profesores, cuando los ponen ante un interrogante crítico sistemático, que relativiza los conocimientos y los valores. No es posible hacer educación desde el cinismo: nadie puede enseñar, de hecho, si no cree que merece la pena enseñar lo que tiene que enseñar, que lo que tiene que enseñar tiene un valor para sus alumnos.

Planteemos, pues, las dos cuestiones clásicas: ¿qué merece la pena enseñar? y ¿cómo debe enseñarse?

Para responder a la primera cuestión, todavía me sirve la célebre frase de Olivier Rebourg: “Merece la pena enseñar todo lo que une y todo lo que libera”. Todo lo que une, es decir, todo lo que integra a cada individuo en un espacio de cultura y de sentidos. Todo lo que libera, o sea, todo lo que promueve la adquisición del conocimiento, el despertar del espíritu científico. Esta respuesta es útil, pero no llega. Ha de completarse con un tercer aspecto: *todo lo que hace la vida más decente*. Señalamos aquí un problema que es claramente “político”, pero que también es “ético”, en el sentido al que se refiere el neurólogo António Damásio cuando relaciona las emociones, los sentimientos y la conciencia. Quizá sea éste el gran desafío de la época contemporánea.

Para responder a la segunda cuestión —cómo enseñar— recurro de nuevo a António Damásio, cuando explica que, sin emociones, no es posible tomar decisiones, no es posible movilizar un pensamiento racional. Ahora bien, en cierto sentido, nuestra estructura didáctica se basó en la separación entre estos dos términos, en el cierre del proceso educativo en una estructura escolar rígida. Pensamos en la pedagogía de lo más sencillo a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto. Creíamos que la actividad emocional era separable de la actividad racional. Nos encerramos, en fin, en el seno de un conjunto de dicotomías que la investigación más sofisticada ha venido a desmontar pieza a pieza. Hoy, se hace cada vez más evidente que necesitamos una concepción radicalmente nueva de la enseñanza y de la pedagogía.

### La prudencia y la formación del profesorado

*Mutatis mutandis*, ésta es también una de las cuestiones centrales de la formación del profesorado. Nos encontramos

con la necesidad de reforzar a los profesores como conocedores, es decir, como productores de conocimiento. Por eso son tan importantes las estrategias de formación del profesorado basadas en la investigación.

Uno de nuestros dramas –como dice David Labaree– es que enseñar es una tarea de una enorme complejidad... pero que parece fácil. No es así. Exige maestría, competencia y tacto pedagógico. La organización de las situaciones de aprendizaje, el progreso de los alumnos o la concepción de dispositivos de diferenciación pedagógica son tareas muy complejas. Enseñar sólo o es fácil para quien nunca ha entrado en una clase.

En los últimos veinte años se popularizó el concepto de *transposición didáctica* para explicar el paso del *saber científico* al *saber enseñado* (Yves Chevallard). La cadena de la *transposición didáctica* explica el paso de los saberes al currículo formal (objetivos y programas); después, al currículo real (contenidos de la enseñanza), y por último, a los aprendizajes hechos por los alumnos y alumnas. Estos trabajos fueron muy importantes, en la medida en que explicaban el proceso de transformación (y no de la mera transmisión) de los saberes. Sin embargo, ha faltado una comprensión más exacta del trabajo docente. Por eso, en vez de *transposición didáctica*, hablo de *transposición deliberativa*.

Con este concepto quiero subrayar dos puntos. Primero, que el acto de enseñanza obliga siempre a una decisión en la situación, de cara a una realidad concreta, imprevisible, que exige respuestas inmediatas; segundo, que el acto de enseñar está impregnado de “saberes”, pero también de “valores”, lo que implica una deliberación, que conlleva una dimensión cognitiva, pero también ética. Vuelvo a uno de los puntos esenciales de

mi argumentación: el trabajo educativo implica siempre un horizonte ético, implica siempre la movilización de un conocimiento prudente para una vida decente.

## Trabajo del corazón y trabajo de la razón

*La persona, la coparticipación, la prudencia:* con estas tres entradas, tal vez un poco extrañas, he querido comunicarles algunas de mis reflexiones sobre el profesorado y su formación. Se dice a veces que la enseñanza es, al mismo tiempo, trabajo del corazón (de la emoción, de la empatía) y trabajo de la razón (de la racionalidad, del intelecto), y estoy de acuerdo. Tenemos que dar tiempo para la reflexión y la conciencia: una reflexión y una conciencia como *personas*, una reflexión y una conciencia *compartidas*, una reflexión y una conciencia *prudentes*. Ser profesor, hoy, es rechazar las modas, la novedad por la novedad, y construir un camino pedagógico con los compañeros, un camino que busca la sensatez y la coherencia.

El trabajo del profesor tiene un aspecto de *científico*: en la adquisición del conocimiento, en el estudio que supone, en el rigor de la planificación y de la evaluación. Pero también tiene un aspecto de *artista*, en su forma de reaccionar a situaciones imprevistas, como se produce el juego pedagógico, que es siempre un juego en situación. En el fondo quiero decir lo mismo que Daniel Hameline cuando afirmaba que los profesores tienen una parte de *geómetras* y otra de *saltimbanquis*. Y estas partes tienen que estar ligadas, construyendo el devenir propio de cada uno como profesional.