Rizoma freireano

Vol. 12 · 2012

Rizoma freireano 12. La formación inicial de las y los educadores: maestros, profesores…

Rhizome freirean 12. The initial training of the educators: teachers, teachers…

Rizoma freireà 12. La formació inicial de les i els educadors: mestres, professors…

Rizoma freireano 12. A formação inicial dos educadores: professores…

Editora: Consol Aguilar, Universitat Jaume I, Castelló

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

La formación inicial de las y los educadores: maestros, profesores...
Consol Aguilar

The initial training of the educators : teachers , teachers ...
Consol Aguilar

La formació inicial de les i els educadors: mestres, professors...
Consol Aguilar

ARTÍCULOS

La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal
Luis Torrego Egido

La formació inicial dels mestres i de les mestres en temps d'inquietud. Una reflexió personal
Luis Torrego Egido

La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as)
Silvia López de Maturana Luna

Teacher professionalism from the point of view of good teacher's life histories
Silvia López de Maturana Luna

La professionalitat docent des de les històries de vida dels i les bons (es) professors (es).
Silvia López de Maturana Luna

Uma prática docente inspirada no "jeito de ser docente" de Paulo Freire
Ana Maria Saul

A formação inicial dos educadores: professores e professoras
Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal

La formación inicial de las educadores y de los educadores: profesores y profesoras
Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal

POEMA

The Teacher (You're The One)
Paul Simon

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La formación inicial de las y los educadores: maestros, profesores...

Consol Aguilar, Universitat Jaume I

La revista *Rizoma Freireano* dedica este monográfico al tema de la formación inicial de las educadoras y de los educadores. Para ello se incluyen artículos procedentes de, por orden de paginación, España, Chile, Brasil y Cabo Verde, con el propósito de enriquecer desde la diversidad de voces y contextos, la reflexión.

El derecho a la educación aparece recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, a su vez, inspira el artículo 27.2. de la Constitución Española incluyendo como su finalidad el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos fundamentales. La formación entendida democráticamente, debería siempre estar ligada al compromiso por una sociedad más justa y solidaria. Pedro López (2008:95-101) nos recuerda que la educación por la ciudadanía también es necesaria en la Universidad, algo que no todos los formadores y formadoras tienen en cuenta. Y señala la necesidad de no rebajar la formación a una capacitación exclusivamente técnica, desvinculada del compromiso social y que, por tanto, se desentiende de las desigualdades sociales, alejada de lo que requiere un perfil profesional completo en su formación. En la misma línea César Cascante (2009:154) subraya que la reflexión práctica debe estar informada social y políticamente de manera explícita Y evidencia: “No basta con formarse reflexionando en la acción y sobre la acción, esa reflexión debe preguntarse sobre las injusticias de la sociedad en la que vivimos, debe informarse sobre ellas e incorporar respuestas tentativas a esas preguntas en los planes de acción profesional”.

Porque no debemos olvidar la manera en que los formadores y formadoras construimos nuestras posiciones ideológicas, desde que cultura profesional entendemos y diseñamos nuestras prácticas, como decía Freire (2003:67) tenemos que tener muy claro a favor de qué y de quien trabajamos y, consecuentemente, en contra de qué y de quien.

Eduardo Fernández incide en un aspecto importante cuando nos recuerda que, al reflexionar sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, no hay que olvidar el tipo de proyecto profesional/laboral/vital que dicho aprendizaje favorece en las personas. Y expone ((2009: 155): “La primera de las interrogantes surge cuando se profetiza

que el aprendizaje a lo largo de toda la vida supone una política de inserción adecuada tanto a las exigencias de la creciente economía competitiva como a las nuevas formas de organización del trabajo en el capitalismo posfordista. (…) en realidad, *aprendizaje permanente* es sinónimo de empleabilidad, y empleabilidad (que no empleo) es uno de los conceptos que caracterizan el orden social neoliberal, el cual no suele asociar dicha noción a una asignación de derechos estables y permanentes sino a todo lo contrario: se vincula con la inestabilidad, la ausencia de garantías institucionales (sociales), la vulnerabilidad, etc.”

También denuncia la mercantilización de los sistemas de Formación Profesional y como se concretan en la *education bussines* y, por tanto, los efectos de las políticas de *cuasi-mercado* en la educación que acentúan las desigualdades en el sistema educativo y la precarización en el puesto de trabajo de los formadores profesionales, la naturalización de la lógica empresarial y, consecuentemente, la instauración de la competitividad, en todo el sistema de formación profesional.

Como destaca Martha Nussbaum (2010:20 y 29): “Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener la democracia (…) los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen en las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados. Además, todas las democracias modernas son sociedades cuyos integrantes presentan grandes diferencias en numerosos aspectos, como la religión, la etnicidad, las aptitudes físicas, la clase social, la riqueza, el género y la sexualidad, pero al mismo tiempo toman decisiones como votantes sobre cuestiones que tendrán efectos importantes en la vida de esas otras personas. Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin”.

Frente a la concepción educativa que sirve a intereses distintos a los que implica el desarrollo pleno de las personas desde lo que Bruner (1997) defendía como refuerzo del sentido de la posibilidad, evidenciando que la viabilidad de una cultura va ligada al equipamiento de las personas con las habilidades para entender, sentir

y actuar en el mundo cultural, la teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de los derechos y libertades para toda la ciudadanía y la defensa, desde la coherencia entre la teoría y la práctica, de la transformación de las desigualdades sociales. Porque como destacan Beane y Appel (1997) en el sistema educativo, en cualquier nivel, la democracia no se produce por casualidad, sino que implica dos líneas de trabajo: la creación de estructuras y procesos democráticos y la creación de un currículum que aporte experiencias educativas democráticas al estudiantado.

Para defender esa formación pública de calidad debemos tener en cuenta a todas las teorías que ya han demostrado en la práctica que pueden transformar las desigualdades sociales, un modelo que incluye la voz y el protagonismo de todas las personas implicadas, que incluya el debate público, que nos ayude a ser una ciudadanía crítica y responsable, que ayude a construir la vida comunitaria en torno a un proyecto de transformación y de posibilidad. Como nos recuerdan desde el CREA (Aubert y otros , 2008:76-77): “Desde una concepción dialógica de la realidad, las instituciones educativas no son algo dado, que existe independientemente de nosotros y nosotras. Las personas nos pusimos de acuerdo para crear una institución dedicada a la enseñanza y, para su mantenimiento, también acordamos unas determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Hoy, ante la inadecuación del modelo educativo (teórico y práctico) de la sociedad industrial, tenemos la misma capacidad para reflexionar sobre ello e introducir los cambios necesarios para recrear el centro educativo y convertirlo en una institución eficaz *en* y *para* la sociedad de la información. Nosotros y nosotras creamos la institución educativa y, nosotros y nosotras podemos ahora cambiarla”.

Para ello debemos también reflexionar e investigar sobre nuestra propia tarea docente, en el caso de formadoras y formadores de formadores-as compartiendo esta tarea con nuestro estudiantado, desde el supuesto de que la investigación del profesorado es una forma de conocer el propio conocimiento, como señalan Marilyn Cochran -Smith y Susan L.Lytle (2002 :17 y 82): “tenemos que ver la investigación de los docentes como desafío y como crítica, muchas veces emergente, pero otras generando conflicto con los esquemas tradicionales que durante mucho tiempo han jugado un papel determinante en la generación de conocimiento y en las decisiones sobre qué conocimiento debe ser interpretado y utilizado (…) Esencialmente, los profesores y los estudiantes negocian lo que vale como conocimiento en el aula, quién tiene dicho conocimiento, y cómo puede generarse, organizarse y evaluarse. Lo que estamos defendiendo aquí es que a través de la investigación, los profesores

pueden llegar a entender cómo sucede esto en sus propias clases y cómo se configuran sus propias interpretaciones de los acontecimientos didácticos".

Luis Torrego nos aporta su reflexión y, desde su propia práctica en la universidad de Valladolid, nos plantea, como profesionales de la esperanza, la necesidad de un modelo de profesorado ajeno a la indiferencia, unido al compromiso personal y social en este tiempo de zozobra; Silvia López de la universidad chilena de La Serena nos aporta una re-significación de la labor docente que no deje de lado la opción ética y política vinculada al trabajo cooperativo desde la revisión de la propia historia; Ana Maria Saul nos aporta desde Brasil una forma de práctica de la enseñanza inspirada en Freire y Lena Maria Pires aporta la experiencia de formación inicial desde la universidad africana de Cabo Verde e incide en los desafíos de lo que describe como educar en un mundo viejo para un mundo nuevo. Cuatro voces desde cuatro esquinas diferentes que nos invitan a dar la vuelta y observar desde perspectivas diferentes la realidad educativa. Para que, como nos recuerda Paul Simon en su poema "The teacher", superemos la dificultad de desaprender y podamos recuperar el aliento, cuando necesitemos gritar, arropándonos en una colcha de estrellas.

Bibliografía

AUBERT, A.-FLECHA, A.-GARCÍA, C.-FLECHA, R.-RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia .

APPEL, M.- W.-BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

BRUNER J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor

CASCANTE, C.. (2009). "¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación Del espacio Europeo de Educación Superior*". Revista Española de Educación Comparada*, 14,131.161

COCHRAN-SMITH, M. – LYTLE, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal .

FERNANDEZ, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias

profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.12(1),151-160.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

LÓPEZ, P. (2008). “Educación para la ciudadanía: también en la Universidad”. *El Viejo Topo*, 246-247,.95-101.

NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.

The initial training of the educators : teachers , teachers ...

Consol Aguilar, Universitat Jaume I

Rizoma Freireano magazine dedicates this monographic to the topic of initial training of the educators. This magazine includes different articles from Spain, Chile, Brazil and Cabo Verde –in order of apparition- with the intention of enriching from the diversity of voices and contexts the meditation.

The right to the education turns out to be gathered in the article 26 of the Universal Declaration of Human Rights that, in turn, inspires the article 27.2 of the Spanish Constitution including as his purpose the full development of the personality it humanizes in the respect to the democratic beginning of conviviality and to the fundamental rights. The democratic understanding of training, it should always be tied to the commitment by a more just and solidary company. Pedro López (2008:95-101) remembers us that the education –responsible for formation and training- for the citizenship is also necessary in the College, something that the educators do not have in mind. And he indicates the need of not to reduce the formation to an exclusively technical training detached from the social commitment, detached that affects to the ignorance of the social inequalities, far from the needing's of a complete and professional profile in his or her formation and training. In the same line, César Cascante (2009:154) underlines that the practical meditation must be informed socially and politically in an explicit way and he determine: "It is not enough the training and formation in the action and on the action, this reflection must wonder on the injustices of the company in which we live, it must report on them and to incorporate tentative answers into these questions in the plans of professional action".

We must not forget how responsible in formation and training build our ideological positions, since our understanding of professional culture and the design of our practices, as Freire said (2003:67) we have to be very clearly for what and whom we work, and consequently, for what and whom we did not.

Eduardo Fernandez hits in an important aspect when he remembers us that, on having thought about the learning along the life, we have not to forget the type of professional project / job / life that this learning stimulate the persons. And he exposes (2009:155): "The first of the questions that arises when it is prophesied

that learning throughout life is a proper integration policy both to the demands of the growing competitive economy as the new forms work organization in the post-Fordism capitalism. (…) Actually, lifelong learning is synonymous of employability, and employability (we must not confuse the term with *job*) is one of the concepts that characterize the neoliberal social order, which does not usually associate the notion of a allocation of rights and permanent stable but the contrary, it is associated with instability, lack of institutional guarantees (social), vulnerability, and so on".

He also accuses the commodification of the systems of Professional Training and how they are specified in the *business education* and therefore the effects of *quasi-market* policies in education that emphasize inequalities in education and in precarious work position of professional trainers, the naturalization of the business logic and, consequently, the introduction of competition, throughout the vocational training system.

As Martha Nussbaum emphasized (2010:20 and 29): "Drastic changes are taking place in that one that the democratic societies teach to his young people, but it is a question of changes that still they did not surrender to a deep analysis. Thirsty for money, the nation states and their education systems are rejecting without it be warning certain aptitudes that are necessary for supporting the democracy (…) the young persons of the whole world, of any country that is lucky to live in democracy, must be educated to be participants in a form of government that needs that the persons find out in the essential questions that they will have to treat, already be like voters or like elect or designated civil servants – official elected –. Also, all modern democracies are societies whose members differ greatly in many aspects, as the religion, the ethnicity, the physical ability, the social class, the wealth, the gender and the sexuality, but at the same time as voters make decisions on issues will have an important impact on their lives of those other people. When it comes to assessing an education system, one wonders how it prepares young people for life in a form of social and political organization of such characteristics. No democracy can be stable if it has the support of educated citizens for that purpose".

Opposite to the educational conception that serves to interests different from those that the full development of the persons implies from what Bruner (1997) was defending as reinforcement of the sense of the possibility, demonstrating that the viability of a culture is tied to the equipment of the persons by the skills to understand, feel and to act in the cultural world, the critical theory defends the radicalization of the democracy understood as the defense of the rights and

freedoms for the whole citizenship and the defense of the transformation of the social inequalities., from the coherence between the theory and the practice. As Beane and Appel (1997) stand out in the educational system, in any level, the democracy does not take place accidentally or unintentionally, but it implies two lines of work: the creation of structures and democratic processes and the creation of a curriculum that contributes educational democratic experiences to students.

To defend this quality public education we must have in mind all the theories that already they have demonstrated in the practice can transform the social inequalities, a model who includes the voice and the role of all the implied persons, which includes the public debate, which helps us to be a critical and responsible citizenship, which helps to build the community life concerning a project of transformation and of possibility. As CREA recall (Aubert et al, 2008:76-77): “From a dialogical conception of the reality, the educational institutions are not anything given, which exists independently of us. We agree to create an institution dedicated to the education and, for his maintenance, we also agree a certain practices of education, learning and training. Today, given the inadequacy of the educational model (theoretical and practical) of industrial society, we have the same ability to reflect about it and make the necessary changes to recreate the educative center and make it an *effective* institution for the mcm society. We create the educational institution and, we and we can change it now”.

We have to think and investigate also on our own educational task, in case of trainers of trainers sharing this task with our students, from the assumption that teacher research is a form of knowing one’s knowledge, as Marilyn Cochran-Smith notes and Susan L.Lytle (2002: 17 and 82): “we have to see the investigation of the teachers as challenge and as critique, often emergent, but others generating conflict with the traditional schemes that for a long time have played a determinant paper in the generation of knowledge and in the decisions on what knowledge it must be interpreted and used (…). Essentially, the teachers and the students negotiate what costs as knowledge in the classroom, which has the above-mentioned knowledge, and how it can be generated, be organized and be evaluated. What we are defending here is that across the research, the teachers can manage to understand how this happens in his own classes and how there are formed his own interpretations of the didactic events “.

Luis Torrego gives us his reflection and, from his own practice in the University of Valladolid, he presents us, as professionals of the hope, the need of a model of professorship foreign of the indifference, coupled with personal and social

commitment at this time of anxiety; Silvia Lopez of the University of La Serena Chile gives us a re-signification of teaching that does not leave aside the ethical and political choice linked to cooperative work from the review of the history; Ana Maria Saul from Brazil gives us a form of practice-based education and Lena Maria Pires Freire provides the initial training experience from the African university of Cape Verde and highlights the challenges of what he describes as educate in an old world to a new world. Four voices from four different angles that invite us to turn around and look from different perspectives the educational reality. For, as Paul reminds us in his poem Simmon “The teacher”, overcome the difficulty of unlearning and we catch our breath, when you need cry, tucking up ourselves in a blanket of stars.

Consol Aguilar
Universitat Jaume I

Translation: Marina Aparicio Barberán

Bibliography

AUBERT, A.-FLECHA, A.-GARCÍA, C.-FLECHA, R.-RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia .

APPEL; Michael W.- BEANE,James (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
BRUNER Jerome(1997): *La educación puerta de la cultura. Madrid*: Visor

CASCANTE, César. (2009): “¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación Del espacio Europeo de Educación Superior *”. Revista Española de Educación Comparada*, 14,131.161

COCHRAN-SMITH, Marilyn – LYTLE, Susan L.(2002): *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal .

FERNANDEZ, E. (2009):El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado.12(1),151-160.

FREIRE, Paulo . (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

LÓPEZ, Pedro (2008): " Educación para la ciudadanía: también en la Universidad". *El Viejo Topo*, 246-247,.95-101.

NUSSBAUM, Martha C.(2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid*: Katz editores.

La formació inicial de les i els educadors: mestres, professors...

Consol Aguilar, Universitat Jaume I

La revista *Rizoma freireano* dedica aquest monogràfic al tema de la formació inicial de les educadores i dels educadors. Per això s'inclouen articles procedents de, per ordre de paginació, Espanya, Xile, Brasil i Cap Verd, amb el propòsit d'enriquir des de la diversitat de veus i contextos, la reflexió.

El dret a l'educació apareix recollit en l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans que, al seu torn, inspira l'article 27.2 de la Constitució Espanyola incloent, com la seva finalitat, el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets fonamentals. La formació entesa democràticament, ja hauria d'estar lligada al compromís per una societat més justa i solidària. Pedro López (2008:95-101) ens recorda que l'educació per la ciutadania també és necessària a la Universitat, cosa que no tots els formadors i formadores tenen en compte. I assenyala la necessitat de no rebaixar la formació a una capacitació exclusivament tècnica, desvinculada del compromís social i que, per tant, es desentén de les desigualtats socials, allunyada del que requereix un perfil professional complet en la seva formació. En la mateixa línia César Cascante (2009:154) subratlla que la reflexió pràctica ha d'estar informada socialment i política de manera explícita I evidència: "No n'hi ha prou amb formar-reflexionant en l'acció i sobre l'acció, aquesta reflexió s'ha de preguntar sobre les injustícies de la societat en què vivim, s'ha d'informar sobre elles i incorporar respostes temptatives a aquestes preguntes en els plans d'acció profesional".

Perquè no hem d'oblidar la manera com els formadors i formadores construïm les nostres posicions ideològiques, des de quina cultura professional entenem i dissenyem les nostres pràctiques, com deia Freire (2003:67) hem de tenir molt clar a favor de què i de qui treballem i, consegüentment, en contra de què i de qui.

Eduardo Fernández incideix en un aspecte important quan ens recorda que, en reflexionar sobre l'aprenentatge al llarg de la vida, no s´ha d´oblidar el tipus de projecte professional / laboral / vital que aquest aprenentatge afavoreix en les persones. I exposa (2009: 155): "El primer dels interrogants sorgeix quan es profetitza que l'aprenentatge al llarg de tota la vida suposa una política d'inserció adequada tant a les exigències de la creixent economia competitiva com a les

noves formes de organització del treball en el capitalisme postfordista. (…) en realitat, *aprenentatge permanent* és sinònim d'ocupabilitat, i ocupabilitat (que no ocupació) és un dels conceptes que caracteritzen l'ordre social neoliberal, el qual no sol associar aquesta noció a una assignació de drets estables i permanents sinó a tot el contrari: es vincula amb la inestabilitat, l'absència de "

També denuncia la mercantilització dels sistemes de formació professional i com es concreten en la *education bussines* i, per tant, els efectes de les polítiques de *quasi-mercat* en l'educació que accentuen les desigualtats en el sistema educatiu i la precarització en el lloc de treball dels formadors professionals, la naturalització de la lògica empresarial i, conseqüentment, la instauració de la competitivitat, en tot el sistema de formació professional.

Com destaca Martha Nussbaum (2010:20 i 29): "S'estan produint canvis dràstics en allò que les societats democràtiques ensenyen als seus joves, però es tracta de canvis que encara no es van sotmetre a una anàlisi profunda. Assedegats de diners, els estats nacionals i els seus sistemes d'educació estan descartant sense advertir certes aptituds que són necessàries per mantenir la democràcia (…) els joves de tot el món, de qualsevol país que tingui la sort de viure en democràcia, han d'educar per ser participants en una forma de govern que requereix que les persones s'informin en les qüestions essencials que hauran de tractar, ja sigui com a votants o com a funcionaris electes o designats. A més, totes les democràcies modernes són societats els integrants presenten grans diferències en nombrosos aspectes, com la religió, l'etnicitat, les aptituds físiques, la classe social, la riquesa, el gènere i la sexualitat, però a la vegada prenen decisions com votants sobre qüestions que tindran efectes importants en la vida d'aquestes altres persones. Quan es tracta d'avaluar un sistema d'educació, cal preguntar-se com prepara les persones joves per a la vida en una forma d'organització social i política d'aquestes característiques. Cap democràcia pot ser estable si no té el suport de ciutadans educats per a aquest fi."

Front de la concepció educativa que serveix a interessos diferents dels que implica el desenvolupament ple de les persones des del que Bruner (1997) defensava com a reforç del sentit de la possibilitat, evidenciant que la viabilitat d'una cultura va lligada a l'equipament de les persones amb les habilitats per entendre, sentir i actuar en el món cultural, la teoria crítica defensa la radicalització de la democràcia entesa com la defensa dels drets i llibertats per a tota la ciutadania i la defensa, des de la coherència entre la teoria i la pràctica , de la transformació de les desigualtats socials. Perquè com destaquen Beane i Apple (1997) en el sistema educatiu, en

qualsevol nivell, la democràcia no es produeix per casualitat, sinó que implica dues línies de treball: la creació d'estructures i processos democràtics i la creació d'un currículum que aporti experiències educatives democràtiques a l'estudiantat.

Per defensar aquesta formació pública de qualitat hem de tenir en compte a totes les teories que ja han demostrat en la pràctica que poden transformar les desigualtats socials, un model que inclou la veu i el protagonisme de totes les persones implicades, que incloga el debat públic, que ens ajude a ser una ciutadania crítica i responsable, que ajude a construir la vida comunitària al voltant d'un projecte de transformació i de possibilitat. Com ens recorden des del CREA (Aubert i altres, 2008:76-77): "Des d'una concepció dialògica de la realitat, les institucions educatives no són quelcom donat, que existeix independentment de nosaltres. Les persones ens vam posar d'acord per crear una institució dedicada a l'ensenyament i, per al seu manteniment, també vam acordar unes determinades pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. Avui, davant la inadequació del model educatiu (teòric i pràctic) de la societat industrial, tenim la mateixa capacitat per a reflexionar i introduir els canvis necessaris per recrear el centre educatiu i convertir-lo en una institució eficaç *en* i *per a* la societat de la informació . Nosaltres vam crear la institució educativa i, nosaltres podem ara canviar-la".

Per això hem també reflexionar i investigar sobre la nostra pròpia tasca docent, en el cas de formadores i formadors de formadors-es compartint aquesta tasca amb el nostre estudiantat, des del supòsit que la investigació del professorat és una forma de conèixer el propi coneixement, com assenyalen Marilyn Cochran-Smith i Susan L.Lytle (2002: 17 i 82): "hem de veure la investigació dels docents com a desafiament i com a crítica, moltes vegades emergent, però altres generant conflicte amb els esquemes tradicionals que durant molt temps han jugat un paper determinant en la generació de coneixement i en les decisions sobre quin coneixement ha de ser interpretat i utilitzat (…) Essencialment, els professors i els estudiants negocien el que val com a coneixement a l'aula, qui té aquest coneixement, i com pot generar , organitzar-se i avaluar. El que estem defensant ací és que a través de la investigació, els professors poden arribar a entendre com passa això en les seves pròpies classes i com es configuren les seves pròpies interpretacions dels esdeveniments didàctics".

Luis Torrego ens aporta la seva reflexió i, des de la seva pròpia pràctica a la universitat de Valladolid, ens planteja, com a professionals de l'esperança, la necessitat d'un model de professorat aliè a la indiferència, unit al compromís personal i social en aquest temps d'inquietud ; Silvia López de la universitat xilena

de la Serena ens aporta una re-significació de la tasca docent que no deixe de banda l'opció ètica i política vinculada al treball cooperatiu des de la revisió de la pròpia història; Ana Maria Saul ens aporta des de Brasil una forma de pràctica de l'ensenyament inspirada en Freire i Lena Maria Pires aporta l'experiència de formació inicial des de la universitat africana de Cap Verd i incideix en els desafiaments del que descriu com educar en un món vell per un món nou. Quatre veus des de quatre cantons diferents que ens conviden a fer la volta i observar des de perspectives diferents la realitat educativa. Perquè, com ens recorda Paul Simmon en el seu poema "The teacher", superem la dificultat de desaprendre i puguem recuperar l'alè, quan necessitem cridar, abrigallant-nos en un cobertor d'estrelles.

Consol Aguilar
Universitat Jaume I

Bibliografia

AUBERT, A.-FLECHA, A.-GARCÍA, C.-FLECHA, R.-RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

APPEL; Michael W.-BEANE, James (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
BRUNER Jerome(1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor

CASCANTE, César. (2009): "¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación Del espacio Euroipeo de Educación Superior *". Revista Española de Educación Comparada*, 14,131.161

COHCRAN-SMITH, Marilyn- LYTLE, Susan L.(2002): *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

FERNANDEZ, E. (2009): El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.12(1),151-160.

FREIRE, Paulo. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo

veintiuno editores.

LÓPEZ, Pedro (2008): “Educación para la ciudadanía: también en la Universidad”. *El Viejo Topo*, 246-247,.95-101.

NUSSBAUM, Martha C.(2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.

La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal

Luis Torrego Egido
Departamento de Pedagogía
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio, Plaza de Colmenares, 1 40001 Segovia
Teléfono: 921 112200 ; 921 112294 Fax: 921 112201

Resumen

En este texto el autor reflexiona, desde su propia perspectiva y desde el inquietante momento social y educativo, sobre la formación inicial de maestros y maestras. Señala, en primer lugar, las necesidades que han de ser satisfechas en esa formación inicial y el modelo de profesorado que se requiere, ajeno a la indiferencia. En una segunda parte, el autor expone un decálogo de certezas personales sobre la educación surgido desde su propia práctica. Las certezas enunciadas guían, de modo consciente o no, su quehacer educativo.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado, modelos de formación, Espacio Europeo de Educación Superior, educación para la desobediencia.

Introducción

Escribo estas líneas pocas fechas antes de que comience el curso en la Escuela Universitaria en la que trabajo. Dentro de pocos días conoceré a mis alumnos y alumnas que van a empezar sus estudios de Magisterio. Y sin embargo, esa situación que siempre ha generado en mí ilusión viene acompañada de nubarrones. No hay más que encender la radio o echar un vistazo al periódico que tengo al lado.

Asisto con mucha inquietud al progresivo desmantelamiento de la escuela pública, a ese ataque sistemático contra el proyecto de la modernidad que permitió que se comenzase a concretar la aspiración de una sociedad vertebrada por la equidad. Fue la escuela pública la que alfabetizó a toda la población, la que hizo posible el logro lento, pero formidable de la escolarización. Lo dice bien claro Manuel de Puelles (2008), al señalar que no fue cosa de las órdenes religiosas, ni de la iniciativa privada ni de los mercados, ese dios oscuro que todo lo rige y exige

sacrificios continuos. No puede concebirse siquiera que actuarán en pro de ese fin.

En la bandeja de entrada de mi cuenta de correo electrónico tengo una carta escrita por Pedro Sáez, profesor de un instituto de Móstoles. Los trece folios de extensión de la carta, dirigida a la presidenta de la Comunidad de Madrid, muestran con una extraordinaria claridad de argumentos la riqueza de la educación y la pobreza moral de quien la ataca. Y frente al vértigo de la injusticia que denuncia Pedro Sáez ha crecido en mí también la convicción de que necesitamos educadores y educadoras como él muestra ser en este texto, atravesado por la implicación y el lúcido análisis de la realidad social, por el amor por su tarea.

Por eso alienta en mí la ineludible necesidad de contribuir a preparar docentes que, tal y como señalan Giroux y McLaren (1998), funcionen profesionalmente como intelectuales, apoyándose en una formación ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, de la sociedad en su conjunto. Esta declaración de intenciones es una muestra obligada de respeto a los estudiantes porque, como dijera Freire:

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar "sagrado" donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera [...] Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué.

(Freire, 1993, p. 74).

Con esa intención esbozaré a continuación mi peculiar visión de la formación inicial de maestros y maestras, recurriendo a un doble artificio. Primeramente señalaré las necesidades que, desde mi punto de vista, tienen que atenderse en esa formación inicial. Advierto que la exposición no será nada original, pues se apoya, más que en mi experiencia, en los argumentos expuestos por autores significativos en el ámbito educativo. Por otro lado, daré cuenta de mis certezas sobre la educación. Estos convencimientos, de modo consciente o inconsciente, orientan mi propia práctica como formador de docentes. Mis certezas son escasas, pero intentaré alargarlas hasta formar un decálogo; lo haré con mayor precisión de la que exige el diccionario, que no obliga a que sean diez los enunciados, pero sin pretender que

tengan el carácter básico que la definición de decálogo establece.

Necesidades en la formación inicial del profesorado

Es ya clásica en nuestro ámbito la distinción que enunciara Ángel Pérez (1992) entre modelos de formación del profesorado, generados a partir de las distintas formas de concebir su función:

- El modelo académico considera que educadores y educadoras son especialistas en determinadas disciplinas y que su función es poner en contacto al alumnado con la ciencia y con la cultura. De ahí que en su formación lo más importante sea, en primer lugar, afianzar un dominio penetrante y extenso de las disciplinas que han de enseñar y de las técnicas más eficaces para la transmisión de las mismas.
- El modelo tecnológico, por su parte, imagina al docente como un técnico preparado, que debe administrar con eficacia los métodos y las técnicas que determinan las ciencias de la educación y transmitir fielmente lo que preceptúan las normativas. Con esa finalidad, la formación del profesorado ha de avalar el conocimiento de estas teorías y prescripciones y facilitar tanto una ejercitación real como simulada en las competencias y habilidades citadas de administración de métodos y técnicas.
- El modelo práctico ve al profesorado como artesanos que han de ayudar a modelar la personalidad del alumnado y considera que las cualidades centrales de los y las docentes son la vocación, la creatividad y la experiencia práctica. De ahí que la formación deba enfatizar el contacto con la práctica y la socialización profesional obtenida a través de la relación con el profesorado experimentado, además de la adaptación a los requerimientos de los contextos concretos.
- El modelo más congruente en la formación del profesorado, desde nuestro punto de vista, es el crítico, que concibe al docente como un intelectual transformador, según la conceptualización de Henry Giroux (1990). Por eso nos detendremos un poco más en los supuestos que estén en la base de esta caracterización de los educadores y educadoras.

Desde este modelo crítico se considera que el profesorado no sólo transmite cultura, sino que también la vive y la crea; no se trata, pues, de simples técnicos transmisores sino de agentes culturales, pensadores activos. La aceptación de esta premisa tiene consecuencias muy relevantes, pues nos lleva a afirmar la unión de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Se comprende, entonces, la necesidad

de reflexionar sobre la propia práctica, de investigar y generar conocimiento práctico desde la acción educativa. Por lo tanto, la tarea del profesorado no puede concebirse como sencillamente instrumental, sino intelectual, lo que significa que dispone de importantes márgenes de autonomía en su trabajo y ha de responsabilizarse no sólo de la metodología o la organización didáctica que se requiere en una situación educativa, sino también de los objetivos que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del análisis de las condiciones en que este se realiza. Los fines y no sólo los medios están en el ámbito de su competencia.

Maestros y maestras críticos son profesionales conscientes de las funciones sociales y políticas de la educación y no rehúyen esa realidad. Se trata, por tanto, de personas comprometidas política y éticamente que persiguen la formación de una conciencia autónoma en su alumnado y que promueven la emancipación personal y social del mismo. Por esa razón, son también conscientes de su propio capital cultural, de su adscripción social, de su sexo y de su pertenencia étnica y de que estas características influyen en su percepción del mundo, en su pensamiento y acción.

Xavier Besalú (2004) afirma que la formación de este profesorado crítico debería contemplar los siguientes ejes:

1. Un bagaje cultural amplio y sólido y un interés activo por conocer la actualidad, para

que pueda realizar a partir de dicho bagaje un riguroso análisis crítico del contexto y del mundo.

2. El desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica. Con esa herramienta se desvelarán los supuestos ideológicos y las consecuencias de

las prácticas educativas y de las formas concretas en que se plasman (planificación, organización, evaluación, etc.) y se hará posible la autonomía profesional para programar, desarrollar y evaluar la intervención educativa.

3. La puesta en práctica de las actitudes que constituyen al intelectual transformador, especialmente la actitud crítica, de investigación y mejora de las propias prácticas, el compromiso ético y político con la educación, con el alumnado y con la sociedad, y el

trabajo cooperativo.

Margarita Bartolomé (1995), en la última década del pasado siglo, basándose en investigaciones en las que se realiza un diagnóstico sólido de la realidad escolar, propuso una clasificación de las necesidades formativas del profesorado en relación a la educación multicultural o intercultural (la denominación de la educación que acoge la diversidad cultural no es homogénea, pero la discusión sobre ese tema no es el propósito de este texto) en cuatro tipos diferenciados. Me apoyaré en ella para exponer la que sostengo, extendiendo su ámbito al de la educación considerada de un modo global.

El primer tipo de necesidades surge de la complejidad del contexto en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela está inserta en un tiempo y en una sociedad determinada y ello genera necesidades formativas al profesorado que ha de desarrollar su vida laboral en esa escuela. Por eso la formación de maestros y maestras exige la comprensión de las dimensiones sociales y políticas de la educación y de los factores que la determinan en este momento, como pueden ser, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación que no únicamente se utilizan en la escuela, sino que constituyen un elemento fundamental de socialización de nuestro alumnado. Por otra parte, es preciso conocer las variables esenciales que acompañan a nuestro alumnado y condicionan su presencia escolar: las minorías étnicas, la perspectiva de género en educación, las políticas de inclusión,...

La segunda clase de necesidades arranca de la posición que el profesorado adopta ante diversas cuestiones que atraviesan el hecho educativo; en otras palabras, el educador o educadora precisa reflexionar sobre su propia práctica, sobre su actuación concreta y analizar el modelo educativo que está promoviendo. Aquí se situarían los procesos de autorreflexión del profesorado, el análisis del currículum oculto, la formación sociopolítica del profesorado que haga posible un análisis crítico de los propios planteamientos, etc.

Otro tipo de necesidades tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción educativa que podría calificarse como humanizadora y liberadora, pues busca promover la autonomía de los discentes, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de la equidad en los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Por eso el futuro profesorado ha de conocer qué es el enfoque socioafectivo (vivir situaciones de discriminación en la propia piel para dar a las mismas un tratamiento educativo), participar en dinámicas que faciliten la vivencia de situaciones en las que se suscitan dilemas, conocer elementos clave de las distintas culturas presentes en la escuela (costumbres, modos de vida, modelos de socialización, etc.), servirse de la educación experiencial que supone el aprendizaje-servicio en el que se une el compromiso social con el aprendizaje, que, además de generar buenos ciudadanos y ciudadanas, capaces de transformar la realidad, proporciona sentido a lo que se estudia. Aquí se incluirán también procesos y mecanismos de desarrollo del autoconcepto docente y de su autoestima como educadores y educadoras.

El último tipo de necesidades tiene que ver con la adquisición de competencias que podrían denominarse como propiamente pedagógicas. En este tipo se ubican las competencias diagnósticas para analizar la realidad, las competencias para la elaboración de diseños curriculares que integren el respeto a la diversidad y la promoción de la igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las distintas materias y actividades curriculares, las estrategias necesarias para generar ambientes que propicien el aprendizaje dialógico y experiencial, las habilidades didácticas precisas para propiciar acciones en las que se desaprenda la discriminación o en las que se evite la competitividad, el desarrollo y la potenciación de procesos comunicativos interactivos, la capacitación para el desarrollo de una acción tutorial que facilite la construcción identitaria, especialmente en el alumnado procedente de minorías étnicas, la utilización de estrategias organizativas propiciadoras de la cooperación y de la colaboración entre iguales y competencias para potenciar no sólo una buena relación de la escuela con las familias, sino para apoyar la participación de la comunidad educativa en las decisiones sobre el proyecto educativo de la escuela.

La satisfacción de estos tipos de necesidades formativas tiene que realizarse teniendo en cuenta, como dice Gimeno (2010, p. 83) que la formación inicial del profesorado, "*aunque debemos darle la importancia que merece, en el mejor de los casos solamente representa un primer paso en el camino de búsqueda y consecución de una sólida profesional docente, para desarrollar una buena práctica*". Un primer paso de un proceso, como afirma el propio Gimeno, que no acabará nunca (o no debería hacerlo). En cualquier caso, es el momento de asentar una eficaz socialización profesional, fundamentada en el conocimiento crítico.

En el momento actual nos encontramos con los nuevos planes de estudio

contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior, más frecuentemente aludido como “plan Bolonia”. El proceso de elaboración de los planes de estudio ha sido más que discutible y algunos autores, como Viñao (2010), sostienen que por parte de la administración educativa y sin explicación alguna, se ha pasado de una posición reglamentista y ordenancista a otra, en la que, partiendo de cero, el Ministerio de Educación se lava las manos; la autonomía universitaria no ha supuesto, por tanto, una oportunidad de enriquecimiento pedagógico y cultural para el profesorado y el alumnado sino más bien una excusa del Ministerio de Educación para encubrir su falta de iniciativa y de responsabilidad. Si a ello añadimos el corporativismo, ingrediente frecuente en las reformas de los planes de estudio, el diagnóstico inicial no invita, precisamente, al optimismo en los pronósticos sobre cómo será la formación inicial del profesorado que se consiga.

En este escenario resulta difícil, pero inevitable, recordar los saberes necesarios para la práctica educativa que enunciara Freire (1997): la aprehensión de la realidad, la politicidad de la práctica educativa y, por lo tanto, su incapacidad de ser neutral (nadie puede estar en el mundo con las manos enguantadas), la convicción de que la historia es posibilidad y no determinación, la exigencia de ver la educación como una forma de intervención en el mundo y el reconocimiento de que es ideológica.

Por lo tanto, en este contexto de la tan nombrada crisis y de Bolonia, de ataque al Estado de Bienestar, de retroceso de la democracia, es urgente la reincorporación del concepto de compromiso social en la formación del profesorado, asediado ahora, además, por polémicas nominalistas y por la limitación de las visiones generales para comprender la sociedad, la educación o el sentido y los fines de su trabajo. Por ello es necesario recordar que tenemos a nuestro alcance herramientas muy útiles de las que habrá que servirse: el trabajo con los textos (la lectura es la fuente fundamental en la formación del profesorado), la inclusión de elementos de democracia escolar en nuestras aulas universitarias –un valioso ejemplo lo podemos encontrar en la asignatura *Didàctica del Català*, de la profesora Consol Aguilar, de la Universidad Jaume I [Aguilar, Consol; Arroyo, Alayn; Cremades, Irene; Mejías, Marta; Roig, Guillermo y Torrego, Luis, 2010], en la que ella y su alumnado se sirven de la asamblea para la toma de decisiones y de los diarios dialógicos como recurso de trabajo-, la construcción de redes comunicativas, la entrada de los movimientos y organizaciones sociales y educativas en nuestras clases… El maestro de Barbiana (Milani, 2004, p. 172) era consciente de la exigencia de esta tarea, que nos implica y nos constituye no sólo como profesionales, sino como personas:

Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela. Insisten en que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino de cómo hay que ser para poder darla.

Un decálogo de certezas educativas

Como indiqué en las primeras líneas, expongo aquí un catálogo de certezas que constituyen mis escasos conocimientos claros y seguros sobre el proceso educativo. Para ello he tenido que estirar mis certidumbres, pues este ejercicio me ha permitido constatar que en educación tengo más preguntas que respuestas. Pero iniciemos ya el anunciado decálogo.

1. La primera certeza, paradójicamente, es la incerteza. El trabajo de maestros y maestras está marcado por la incertidumbre, por la inseguridad, por la ignorancia en cierto modo. Esto no es así en otras profesiones: el ingeniero que proyecta una carretera sabe que empleando determinados materiales, verá hecha realidad esa carretera que ideó. Pero nosotros trabajamos con unos materiales de una importancia y de una sutileza extraordinarias: emociones, sentimientos, actitudes, valores, ideas… ¿Quién se atreve a proclamarse el profesional que los sabe manejar? Los especialistas del automóvil son capaces de predecir, sabiendo la masa y la velocidad de un coche, la fuerza necesaria para desacelerarlo hasta el reposo y, lo más meritorio, pueden explicármelo a mí de manera fácil. Y si se aplica a la realidad, esa explicación se mostrará verdadera, invariablemente verdadera. Pero una respuesta mía a un comentario de uno de mis estudiantes de Magisterio, unas palabras de aliento a la tarea realizada por una estudiante, tienen como respuesta, en un caso, la indiferencia, en otro la reacción positiva y, en ocasiones, el desaliento o el escepticismo.

No hay leyes. La tarea de educadores y educadoras está marcada por la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente. Pese a que esta es una característica que parece aceptada, tanto las políticas de formación como el debate pedagógico cierran los ojos a esa complejidad de la actividad docente y sus respuestas al problema oscilan entre el tecnicismo y la improvisación. Por nuestra parte, pese a no saber el destino del trabajo que realizamos, pese a la incertidumbre que rodea nuestra acción y a la complejidad de la misma, no podemos dejar de seleccionar los mejores ingredientes, de poner amor en lo que hacemos, de construir tanto y tan bien como podamos, sobre todo con las

acciones más pequeñas y con los gestos más imperceptibles, aun sabiendo que ese componente no será suficiente por sí mismo.

2. Los niños y niñas que están en la escuela son movidos y el ritmo que se desarrolla en un colegio es vivo, con multitud de tareas. Y sin embargo, precisamos de la lentitud. Necesitamos parar, observar, aprender de lo que el alumnado nos enseña.

Hoy todo tiene fecha de caducidad, porque todo tiende a ser efímero, a convertirse en mercancía, en objeto de consumo. En la sociedad neoliberal todo se cuenta y eso ha llegado a la escuela: hay que rellenar fichas didácticas, hacer un determinado número de problemas, ajustarse al horario… Nuestro alumnado se ha convertido en discípulo de la prisa, que es la que nos conduce también al profesorado. Sin embargo, hay que parar de vez en cuando y saborear lentamente la belleza de la educación, deteniéndonos a contemplar su grandeza. El pasado verano, al cruzar un parque cercano a mi casa, veía a una niña leyendo, entregada a esa actividad de la lectura. Recuerdo haberme parado a contemplar la escena de esa niña leyendo por el puro placer de leer y pensar que había encontrado una imagen que muestra el esplendor de la educación.

3. Los maestros y las maestras son personas que prolongan su infancia. El maestro que soy hoy es, en realidad, el niño que fui. Los niños razonan, pero sienten mucho más, viven en el territorio de la infancia. Cuando entro en clase, en muchas ocasiones, necesito sentir: más que la razón necesito el corazón. Tolstoi, más conocido por su faceta de escritor que por la de pedagogo libertario, decía que a un ciego le quisieron explicar cómo era el color blanco y le decían: *es como la leche*; *¿se bebe el color blanco?*, preguntó él; *es como la nieve*, le dijo otra persona; *¿entonces es frío el color blanco?,* siguió preguntando el ciego; *es como el papel*, intervino otra voz; *¿cruje el color blanco*?, dijo el ciego. Hay cosas como el dolor de muelas, el amor o la complicidad con un alumno o con una alumna que no se saben qué son si no se viven.

Por eso me parece siempre tan reveladora la lectura de Paulo Freire cuando se refiere a la educación. Sus argumentaciones se colman de referencias a los sueños, a la utopía, a una intensa sensibilidad que es el tejido mismo de la educación. Qué lejos de las definiciones abstractas de educación tan en boga en este mundo competitivo, qué diferencia con las empobrecedoras y frías indicaciones educativas de las personas que defienden este mundo de la rentabilidad y la eficacia. Si la educación fuera esa cosa pálida y abstracta que se adivina tras sus palabras, los

buenos docentes saldrían corriendo despavoridos.

4. Un maestro, una maestra, tienen que saber distinguir entre la persona y la acción. Niños y niñas pueden aceptar una sanción si es sentida, mesurada y razonada. Lo que no aceptan nunca es la humillación. Cuenta Santos Guerra (2008) que una maestra de educación infantil, de las que cuando un niño hace algo mal hecho flexiona las piernas para ponerse a la altura del implicado y mirarlo de hito en hito, lo explicaba muy bien: no es lo mismo decirle a una criatura "*eres feo*", que decirle "*has hecho una cosa fea...*" como dejando claro, aunque no se diga nada, que el niño entienda... "*tú, que eres tan guapo*".

5. Soy pesimista. Creo que cualquier persona que se asome al periódico, a los informativos, a este mundo que vivimos, si tiene un mínimo de lucidez, se da cuenta de que hay cosas terribles: cien millones de niños y niñas que no van a la escuela, una educación que no sirve para lograr no ya un mundo más justo, sino una mínima igualdad de oportunidades. Y si miras a nuestro entorno más cercano, el panorama es sombrío: sostiene Federico Mayor Zaragoza que la democracia no se puede limitar a contar a las personas cada cuatro años, sino que para serlo ha de tener en cuenta lo que dicen esas personas. Pero no lo hace. Se rescatan bancos, se reduce el profesorado, se recortan las oportunidades de futuro de las personas y con la excusa de la crisis nos hemos olvidado de la realidad del cambio climático. Si tras despertar enciendes la radio, las noticias que puedes escuchar provocarán no ya el desasosiego, sino el miedo ante una realidad que amenaza. Uno tiene el deber moral de ser pesimista, hay que negar este mundo y esta educación. Es nuestra tarea como maestros y como maestras: ir contra corriente, negar esta realidad.

6. Sin embargo, la educación es una tarea intrínsecamente optimista porque parte del presupuesto de que la persona puede aprender, puede mejorar, y también sabe que es imprescindible para el desarrollo de las personas y las sociedades... La educación es, sobre todo, comunicación y la comunicación nos proporciona oportunidades de conocimiento, de desarrollo. Savater (1997) dice que sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores. Es tan consustancial el optimismo para la educación como mojarse para el que va a nadar. Freire (1993) lo anota con mayor contundencia: la esperanza es una necesidad ontológica. Si nos anclamos en el pesimismo, este nos desmovilizará y nos hará caer en un fatalismo inerte. Y hay brotes sociales y educativos que nos ayudan a luchar contra ese inmovilismo sumiso: el movimiento 15M constituye un ejemplo digno y reconfortante. Por eso y porque soy consciente de que la esperanza por sí sola no es suficiente, pero es imprescindible, puedo afirmar: soy educador, por

tanto soy optimista.

7. Maestros y maestras tenemos bastante suerte: no tenemos apenas probabilidad de experimentar grandes éxitos. Cuando hablo aquí de éxito, lo hago en las acepciones más utilizadas: el ascenso en la posición social, la obtención de sustanciosas ganancias económicas o la irrupción de la fama en nuestra vida. Sin embargo, hay que precaverse contra los peligros del éxito o del dinero, que viene a ser casi lo mismo. El éxito, que es bastante fácil de conseguir (basta salir un par de veces en la tele), es una de las drogas más adictivas que existen. El verdadero éxito, sin embargo, está al alcance de cualquier maestro o maestra, pues consiste en vivir y hacer las cosas por gusto, como la criatura que juega sola, por el mero placer de jugar, sin necesidad de que nadie la contemple o la admire. Hacer, como ella, las cosas por el gusto de hacerlo. Volver a lo que los teóricos del decrecimiento, ese proyecto tan sensato, llaman la simplicidad voluntaria: reducir la dependencia con respecto al dinero, al consumo y la velocidad. Para advertir de este peligro del que hablo, baste tener en cuenta que una persona sabia se recupera enseguida de un fracaso, pero un imbécil no se recupera nunca de un éxito.

8. Sin utopía no hay progreso y creo profundamente en la fuerza transformadora de la escuela. Por eso tengo una larga lista de decisiones atrevidas que tendremos que tomar. Por ejemplo: tendremos que convertir a los niños y las niñas en maestros unos de otros; tendremos que acabar con los horarios establecidos según una ridícula parcelación de asignaturas; tendremos que abrir los espacios escolares, porque no tiene mucho sentido encerrar a tantas personas en un aula durante muchas horas para que todas hagan siempre lo mismo; tendremos que hacer que las familias sean partícipes de las decisiones educativas, que construir nuestro proyecto de escuela como obra de la comunidad educativa. (Recuerdo una reciente conversación en un colegio, en la que mientras yo sostenía el derecho a la participación de las familias, una maestra oponía a mis afirmaciones su carácter de experta, de técnica en educación para negar la capacidad de toma de decisiones de las familias. En un momento dado me lanzó el que creyó que era el argumento definitivo: *“¿Me meto yo en cómo cocinan las lentejas? Pues que no se metan en lo que yo hago en clase*”). En fin, tendremos que perder esa idea tan dañina que convierte a cada docente en el rey de la escuela y cada aula en un feudo personal y reivindicar el derecho del alumnado a ser educado en el principio de igualdad de las diferencias.

9. Soy formador de futuras maestras y maestros y por esa condición albergo un

sueño: la de aportar un granito de arena a que surja una generación de docentes que eduquen para la desobediencia. Nuestra tradición educativa se sustenta en la obediencia como elemento medular, hasta el punto de que se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso, como repite machaconamente José Luis Sampedro en las últimas entrevistas que le han realizado. La educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y esta es una cuestión central en la actual fase del sistema capitalista que estamos viviendo. Necesitamos esta respuesta ante el conformismo y la obediencia ciega, ante el síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida, que denunciara Mario Benedetti (1990) hace ya más de dos décadas. También la necesitamos para evitar el dominio de unos pocos que determinan las condiciones de vida de la mayoría de la población. En nuestra sociedad, caracterizada por el imperio de lo que se llaman los mercados –acabo de oír a Pilar del Río, la viuda de José Saramago, la recomendación de que no se diga que mandan los mercados, que se señale que son los mercaderes los que nos gobiernan; conviene no mitificarlos ni despersonalizarlos, no les otorguemos esa grandeza: detrás de los mercados hay personas de carne y hueso–, es precisa una respuesta. Hoy sigue siendo urgente atender la pregunta y desmontar la respuesta que planteara Jares (2001, p. 101): *¿Cómo es posible que un grupo minoritario de personas controlen a toda la sociedad? La respuesta a la que se llega es sencillamente demoledora: sólo con la colaboración o complicidad de esa mayoría*. Y esa mayoría está condicionada por este sucedáneo de democracia, por la manipulación de los medios de comunicación… y por la educación. En el actual estado de cosas, con un poder que compromete el futuro del planeta y de las futuras generaciones, que empobrece la vida humana, el abandono de la pasividad constituye un clamoroso deber educativo. La desobediencia, como señala Milgram (1980), es un conflicto entre conciencia y autoridad, o entre el imperativo ético y el poder, y por eso hay que preparar a las personas para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas humanizadoras.

10. Cerraré mi lista de certezas con una expresión de aprecio. Como dice José Antonio Marina (2004), a las personas adultas nos invade muchas veces el desaliento ante el futuro, un cierto cansancio de lo por venir. Entonces nosotras deberíamos recordar lo que somos: un maestro o una maestra, que es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro. Con la misma tenacidad con que el árbol florece en primavera, el maestro volverá a

enseñar que dos por dos son cuatro. Por eso, simplemente por eso, debemos estar orgullosos de ser maestros o maestras.

Referencias

Aguilar, Consol, Arroyo, Alayn, Cremades, Irene, Mejías, Marta, Roig, Guillermo y Torrego, Luis (2010). El barret de copa alta on tot és posible: una experiencia de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de mestres. *Quaderns d'Educació Contínua*, *24,*133-154.

Bartolomé, Margarita (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, *377*, 75-127.

Benedetti, Mario (1990, 9 de octubre). Eclipse de la solidaridad. *El País*.

Besalú, Xavier (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Jordán, José Antonio; Besalú, Xavier; Bartolomé, Margarita; Aguado, Teresa; Moreno, Concha y Sanz, Marta, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*(pp. 49-92). Madrid: Los Libros de la Catarata- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gimeno, José (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, *398*, 82-86.

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Jares, Xesús R. (2001). ¿Educar para la desobediencia? En Etxeberria, Xabier (Dir.), *Enfoques de la desobediencia civil*(pp. 97-120). Bilbao: Universidad de Deusto.

Marina, José Antonio (2004). *Manifiesto del maestro*. Recuperado de Manifiesto del

maestro.

Milani, Lorenzo (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Milgram, Stanley (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pérez, Ángel (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno, José y Pérez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata: Madrid.

Puelles, Manuel de (2008). La escuela pública, una escuela de todos. *Documentos para el debate.* Recuperado de Documentos para el debate.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Viñao, Antonio (2010). El grado de Pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía*, *398*, 87-90.

La formació inicial dels mestres i de les mestres en temps d'inquietud. Una reflexió personal

Luis Torrego Egido
Departament de Pedagogia
Universitat de Valladolid
Escola Universitària de Magisteri, Plaça de Colmenares, 1 40001 Segòvia
Telèfon: 921 112200; 921 112294 Fax: 921 112201

Resum

En aquest text l'autor reflexiona, des de la seua pròpia perspectiva i des de l'inquietant moment social i educatiu, sobre la formació inicial dels mestres i les mestres. Assenyala, en primer lloc, les necessitats que han de ser satisfetes en aquesta formació inicial i el model de professorat que es requereix, alié a la indiferència. En una segona part, l'autor exposa un decàleg de certeses personals sobre l'educació sorgit des de la seua pròpia pràctica. Les certeses enunciades guien, de manera conscient o no, la seua tasca educativa.

Paraules clau

Formació inicial del professorat, models de formació, Espai Europeu d'Educació Superior, educació per a la desobediència.

Introducció

Escric aquestes línies poques dates abans que comence el curs a l'Escola Universitària on treballe. D'ací a pocs dies coneixeré els meus alumnes i les meues alumnes que començaran els estudis de Magisteri. I no obstant això, aquesta situació que sempre ha generat en mi il·lusió ve acompanyada de núvols. Només cal engegar la ràdio o fer una ullada al diari que tinc al costat.

Assistisc amb molta inquietud al progressiu desmantellament de l'escola pública, a aquest atac sistemàtic contra el projecte de la modernitat que va permetre que es començara a concretar l'aspiració d'una societat vertebrada per l'equitat. Va ser l'escola pública la que alfabetitzà tota la població, la que va fer possible l'assoliment lent, però formidable de l'escolarització. Ho diu ben clar Manuel de Puelles (2008), en assenyalar que no va ser cosa de les ordres religioses, ni de la iniciativa privada ni dels mercats, aquest déu fosc que tot ho regeix i exigeix

sacrificis continus. No pot concebre's tan sols que actuaran en pro d'aquest fi.

A la safata d'entrada del meu compte de correu electrònic tinc una carta escrita per Pedro Sáez, professor d'un institut de Móstoles. Els tretze folis d'extensió de la carta, adreçada a la presidenta de la Comunitat de Madrid, mostren amb una extraordinària claredat d'arguments la riquesa de l'educació i la pobresa moral de qui l'ataca. I davant del vertigen de la injustícia que denuncia Pedro Sáez ha crescut en mi també la convicció que necessitem educadors i educadores com ell mostra ser en aquest text, travessat per la implicació i el lúcid anàlisi de la realitat social, per l'amor per la seua tasca.

Per això encoratja en mi la ineludible necessitat de contribuir a preparar docents que, tal com assenyalen Giroux i McLaren (1998), funcionen professionalment com intel·lectuals, recolzant-se en una formació lligada a la transformació crítica de l'escola i, per extensió, de la societat en conjunt. Aquesta declaració d'intencions és una mostra obligada de respecte als estudiants perquè, com va dir Freire:

Respectar els educands, però, no vol dir mentir sobre els meus somnis, dir-los amb paraules o gestos o pràctiques que l'espai de l'escola és un lloc "sagrat" on només s'estudia, i estudiar no té res a veure amb el que passa en el món de fora [...] respectar significa, d'una banda, donar-los testimoni de la meua elecció, per l'altra, mostrar altres possibilitats d'opció mentre els ensenye, no importa què.

Freire, 1993, pàg. 74.

Amb aquesta intenció descriuré a continuació la meua peculiar visió de la formació inicial dels mestres i les mestres, recorrent a un doble artifici. Primerament assenyalaré les necessitats que, des del meu punt de vista, han d'atendre en aquesta formació inicial. Advertisc que l'exposició no serà gens original, ja que es dóna suport, més que en la meua experiència, en els arguments exposats per autors significatius en l'àmbit educatiu. D'altra banda, donaré compte de les meues certeses sobre l'educació. Aquests convenciments, de manera conscient o inconscient, orienten la meua pròpia pràctica com a formador de docents. Les meus certeses són escasses, però intentaré allargar-les fins a formar un decàleg; ho faré amb més precisió de la que exigeix el diccionari, que no obliga que siguen deu els enunciats, però sense pretendre que tinguen el caràcter bàsic que la definició de decàleg estableix.

Necessitats en la formació inicial del professorat

És ja clàssica en el nostre àmbit la distinció que enunciara Ángel Pérez (1992) entre models de formació del professorat, generats a partir de les diferents formes de concebre la seua funció:

- El model acadèmic considera que educadors i educadores són especialistes en determinades disciplines i que la seua funció és posar en contacte l'alumnat amb la ciència i amb la cultura. És per això que en la seua formació el més important siga, en primer lloc, consolidar un domini penetrant i extens de les disciplines que han d'ensenyar i de les tècniques més eficaces per a la transmissió d'aquestes.
- El model tecnològic, per la seua banda, imagina el docent com un tècnic preparat, que ha d'administrar amb eficàcia els mètodes i les tècniques que determinen les ciències de l'educació i transmetre fidelment el que preceptuen les normatives. Amb aquesta finalitat, la formació del professorat ha d'avalar el coneixement d'aquestes teories i prescripcions i facilitar tant una exercitació real com simulada en les competències i habilitats esmentades d'administració de mètodes i tècniques.
- El model pràctic veu el professorat com artesans que han d'ajudar a modelar la personalitat de l'alumnat i considera que les qualitats centrals dels i de les docents són la vocació, la creativitat i l'experiència pràctica. Per aquest motiu la formació haja d'emfatitzar el contacte amb la pràctica i la socialització professional obtinguda a través de la relació amb el professorat experimentat, a més de l'adaptació als requeriments dels contextos concrets.
- El model més congruent en la formació del professorat, des del nostre punt de vista, és el crític, que concep el docent com un intel·lectual transformador, segons la conceptualització d'Henry Giroux (1990). Per això ens detindrem una mica més en els supòsits que estiguen en la base d'aquesta caracterització dels educadors i educadores.

Des d'aquest model crític es considera que el professorat no només transmet cultura, sinó que també la viu i la crea, no es tracta, doncs, de simples tècnics transmissors sinó d'agents culturals, pensadors actius. L'acceptació d'aquesta premissa té conseqüències molt rellevants, ja que ens porta a afirmar la unió de teoria i pràctica, de pensament i acció. Es comprén, doncs, la necessitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica, d'investigar i generar coneixement pràctic des de l'acció educativa. Per tant, la tasca del professorat no es pot concebre com

senzillament instrumental, sinó intel·lectual, el que significa que disposa d'importants marges d'autonomia en el seu treball i ha de responsabilitzar-se no només de la metodologia o l'organització didàctica que es requereix en una situació educativa, sinó també dels objectius que persegueix el procés d'ensenyament-aprenentatge, així com de l'anàlisi de les condicions en què aquest es realitza. Els fins i no només els mitjans estan en l'àmbit de la seua competència.

Els mestres i les mestres crítics són professionals conscients de les funcions socials i polítiques de l'educació i no defugen aquesta realitat. Es tracta, per tant, de persones compromeses políticament i èticament que persegueixen la formació d'una consciència autònoma en el seu alumnat i que promouen l'emancipació personal i social d'aquest. Per aquesta raó, són també conscients del seu propi capital cultural, de la seua adscripció social, del seu sexe i de la seua pertinença ètnica i que aquestes característiques influeixen en la seua percepció del món, en el seu pensament i acció.

Xavier Besalú (2004) afirma que la formació d'aquest professorat crític hauria de contemplar els següents eixos:

1. Un bagatge cultural ampli i sòlid i un interés actiu per conéixer l'actualitat, perquè puga realitzar a partir d'aquest

bagatge una rigorosa anàlisi crítica del context i del món.

2. El desenvolupament de la capacitat de reflexionar críticament sobre la pràctica. Amb aquesta eina es donaran a conéixer els supòsits ideològics i les conseqüències de les pràctiques educatives i de les

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

formes concretes en què es plasmen (planificació, organització, avaluació, etc.) I es farà possible l'autonomia professional per a programar, desenvolupar i avaluar la intervenció educativa.

3. La posada en pràctica de les actituds que

constitueixen l'intel·lectual transformador, especialment l'actitud crítica, de recerca i millora de les pròpies pràctiques, el compromís ètic i polític amb l'educació, amb l'alumnat i amb la societat, i el treball cooperatiu.

Margarita Bartolomé (1995), en l'última dècada del passat segle, basant-se en investigacions en què es realitza un diagnòstic sòlid de la realitat escolar, va

proposar una classificació de les necessitats formatives del professorat en relació a l'educació multicultural o intercultural (la denominació de l'educació que acull la diversitat cultural no és homogènia, però la discussió sobre aquest tema no és el propòsit d'aquest text) en quatre tipus diferenciats. Em recolzaré en aquesta per a exposar la que sostinc, estenent el seu àmbit al de l'educació considerada d'una manera global.

El primer tipus de necessitats sorgeix de la complexitat del context en què es produeixen els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'escola està inserida en un temps i en una societat determinada i això genera necessitats formatives al professorat que ha de desenvolupar la seua vida laboral en aquesta escola. Per això la formació dels mestres i les mestres exigeix la comprensió de les dimensions socials i polítiques de l'educació i dels factors que la determinen en aquest moment, com poden ser, per exemple, les tecnologies de la informació i la comunicació que no únicament s'utilitzen a l'escola, sinó que constitueixen un element fonamental de socialització del nostre alumnat. D'altra banda, cal conéixer les variables essencials que acompanyen al nostre alumnat i condicionen la seua presència escolar: les minories ètniques, la perspectiva de gènere en educació, les polítiques d'inclusió,...

La segona classe de necessitats arranca de la posició que el professorat adopta davant diverses qüestions que travessen el fet educatiu, en altres paraules, l'educador o educadora precisa reflexionar sobre la seua pròpia pràctica, sobre la seua actuació concreta i analitzar el model educatiu que està promovent. Ací se situarien els processos d'autoreflexió del professorat, l'anàlisi del currículum ocult, la formació sociopolítica del professorat que faça possible una anàlisi crítica dels propis plantejaments, etc.

Un altre tipus de necessitats estan relacionades amb el desenvolupament d'actituds i valors favorables a una opció educativa que podria qualificar-se com humanitzadora i alliberadora, doncs busca promoure l'autonomia dels discents, el reconeixement de la seua diversitat i la garantia de l'equitat en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això el futur professorat ha de conéixer què és l'enfocament socioafectiu (viure situacions de discriminació en la pròpia pell per a donar-hi un tractament educatiu), participar en dinàmiques que faciliten la vivència de situacions en les quals se susciten dilemes, conéixer elements clau de les diferents cultures presents a l'escola (costums, formes de vida, models de socialització, etc.), servir-se de l'educació experiencial que suposa l'aprenentatge-servei en el qual s'uneix el compromís social amb l'aprenentatge, que, a més de

generar bons ciutadans i ciutadanes, capaços de transformar la realitat, proporciona sentit al que s'estudia. Ací s'inclouran també processos i mecanismes de desenvolupament de l'autoconcepte docent i de la seua autoestima com a educadors i educadores.

L'últim tipus de necessitats està relacionat amb l'adquisició de competències que podrien denominar-se com pròpiament pedagògiques. En aquest tipus se situen les competències diagnòstiques per a analitzar la realitat, les competències per a l'elaboració de dissenys curriculars que integren el respecte a la diversitat i la promoció de la igualtat en els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen en les diferents matèries i activitats curriculars, les estratègies necessàries per a generar ambients que propicien l'aprenentatge dialògic i experiencial, les habilitats didàctiques necessàries per a propiciar accions en què es desaprenga la discriminació o en les quals s'evite la competitivitat, el desenvolupament i la potenciació de processos comunicatius interactius, la capacitació per al desenvolupament d'una acció tutorial que facilite la construcció identitària, especialment en l'alumnat procedent de minories ètniques, la utilització d'estratègies organitzatives propiciadores de la cooperació i de la col·laboració entre iguals i competències per a potenciar no només una bona relació de l'escola amb les famílies, sinó per a donar suport a la participació de la comunitat educativa en les decisions sobre el projecte educatiu de l'escola.

La satisfacció d'aquests tipus de necessitats formatives s'ha de realitzar tenint en compte, com diu Gimeno (2010, pàg. 83) que la formació inicial del professorat, *encara que hem de donar-hi la importància que mereix, en el millor dels casos només representa un primer pas en el camí de recerca i consecució d'una sòlida professional docent, per a desenvolupar una bona pràctica*. Un primer pas d'un procés, com afirma el propi Gimeno, que no acabarà mai (o no hauria de fer-ho). En qualsevol cas, és el moment d'assentar una eficaç socialització professional, fonamentada en el coneixement crític.

En el moment actual ens trobem amb els nous plans d'estudi que preveu l'Espai Europeu d'Educació Superior, més freqüentment al·ludit com "pla Bolonya". El procés d'elaboració dels plans d'estudi ha estat més que discutible i alguns autors, com Viñao (2010), sostenen que per part de l'administració educativa i sense cap explicació, s'ha passat d'una posició reglamentista i ordenancista a una altra, en la qual, partint de zero, el Ministeri d'Educació es renta les mans; l'autonomia universitària no ha suposat, per tant, una oportunitat d'enriquiment pedagògic i cultural per al professorat i l'alumnat sinó més aviat una excusa del Ministeri

d'Educació per a encobrir la seua falta d'iniciativa i de responsabilitat. Si a això afegim el corporativisme, ingredient freqüent en les reformes dels plans d'estudi, el diagnòstic inicial no convida, precisament, l'optimisme en els pronòstics sobre com serà la formació inicial del professorat que s'aconseguisca.

En aquest escenari és difícil, però inevitable, recordar els sabers necessaris per a la pràctica educativa que va enunciar Freire (1997): l'aprehensió de la realitat, la politicitat de la pràctica educativa i, per tant, la seua incapacitat de ser neutral (ningú pot estar en el món amb les mans enguantades), la convicció que la història és possibilitat i no determinació, l'exigència de veure l'educació com una forma d'intervenció en el món i el reconeixement que és ideològica.

Per tant, en aquest context de la tan anomenada crisi i de Bolonya, d'atac a l'Estat de Benestar, de retrocés de la democràcia, és urgent la reincorporació del concepte de compromís social en la formació del professorat, assetjat ara, a més, per polèmiques nominalistes i per la limitació de les visions generals per a comprendre la societat, l'educació o el sentit i les finalitats del seu treball. Per això cal recordar que tenim al nostre abast eines molt útils de les quals caldrà servir-se-: el treball amb els textos (la lectura és la font fonamental en la formació del professorat), la inclusió d'elements de democràcia escolar a les nostres aules universitàries -un valuós exemple el podem trobar en l'assignatura *Didàctica del Català*, de la professora Consol Aguilar, de la Universitat Jaume I [Aguilar, Consol; Arroyo, Alayn; Cremades, Irene; Mejías, Marta; Roig, Guillem i Torrego, Luis, 2010], en què ella i el seu alumnat se serveixen de l'assemblea per a la presa de decisions i dels diaris dialògics com a recurs de treball-, la construcció de xarxes comunicatives, l'entrada dels moviments i organitzacions socials i educatives a les nostres classes... El mestre de Barbiana (Milani, 2004, pàg. 172) era conscient de l'exigència d'aquesta tasca, que ens implica i ens converteix no només com a professionals, sinó com a persones:

Sovint em pregunten els amics com faig per portar l'escola. Insisteixen que escriga un mètode, que els precise els programes, les matèries, la tècnica didàctica. Equivoquen la pregunta. No haurien de preocupar-se de com s'ha de fer per fer escola, sinó de com s'ha de ser per a poder fer-la.

Un decàleg de certeses educatives

Com vaig indicar en les primeres línies, expose ací un catàleg de certeses que constitueixen els meus escassos coneixements clars i assegurances sobre el procés educatiu. Per això he hagut d'estirar les meues certeses, ja que aquest exercici m'ha permés constatar que en educació tinc més preguntes que respostes. Però iniciem ja l'anunciat decàleg.

1. La primera certesa, paradoxalment, és la incertesa. El treball dels mestres i les mestres està marcat per la incertesa, per la inseguretat, per la ignorància en certa manera. Això no és així en altres professions: l'enginyer que projecta una carretera sap que utilitzant determinats materials, veurà feta realitat aquesta carretera que va idear. Però nosaltres treballem amb uns materials d'una importància i d'una subtilesa extraordinàries: emocions, sentiments, actituds, valors, idees… Qui s'atreveix a proclamar el professional que els sap utilitzar? Els especialistes de l'automòbil són capaços de predir, sabent la massa i la velocitat d'un cotxe, la força necessària per a desaccelerar fins al repòs i, el més meritori, poden explicar-m'ho a mi de manera fàcil. I si s'aplica a la realitat, aquesta explicació es mostrarà veritable, invariablement veritable. Però una resposta meua a un comentari d'un dels meus estudiants de Magisteri, unes paraules d'alé a la tasca realitzada per una estudiant, tenen com a resposta, en un cas, la indiferència, en un altre la reacció positiva i, de vegades, el desànim o l'escepticisme.

No hi ha lleis. La tasca d'educadors i educadores està marcada per la indeterminació de les situacions que se susciten en el curs del treball docent. Tot i que aquesta és una característica que sembla acceptada, tant les polítiques de formació com el debat pedagògic tanquen els ulls a aquesta complexitat de l'activitat docent i les seues respostes al problema oscil·len entre el tecnicisme i la improvisació. Per la nostra part, tot i no saber el destí de la feina que realitzem, tot i la incertesa que envolta la nostra acció i a la complexitat d'aquesta, no podem deixar de seleccionar els millors ingredients, de posar amor en el que fem, de construir tant i tan bé com puguem, sobretot amb les accions més petites i amb els gestos més imperceptibles, tot i saber que aquest component no serà suficient per si mateix.

2. Els xiquets i les xiquetes que estan a l'escola són moguts i el ritme que es desenvolupa en un col·legi és viu, amb multitud de tasques. I no obstant això, ens cal la lentitud. Necessitem aturar, observar, aprendre del que l'alumnat ens ensenya.

Avui tot té data de caducitat, perquè tot tendeix a ser efímer, a convertir-se en mercaderia, en objecte de consum. En la societat neoliberal tot es conta i això ha arribat a l'escola: cal omplir fitxes didàctiques, fer un determinat nombre de problemes, ajustar-se a l'horari… El nostre alumnat s'ha convertit en deixeble de la pressa, que és la que ens condueix també al professorat. No obstant això, cal parar de tant en tant i assaborir lentament la bellesa de l'educació, aturant-nos a contemplar la seua grandesa. El passat estiu, en creuar un parc proper a ma casa, veia una xiqueta llegint, lliurada a aquesta activitat de la lectura. Recorde haver-me parat a contemplar l'escena d'aquesta xiqueta llegint pel pur plaer de llegir i pensar que havia trobat una imatge que mostra l'esplendor de l'educació.

3. Els mestres i les mestres són persones que perllonguen la seua infància. El mestre que sóc avui és, en realitat, el xiquet que vaig ser. Els xiquets raonen, però senten molt més, viuen al territori de la infància. Quan entre a classe, en moltes ocasions, necessite sentir: més que la raó necessite el cor. Tolstoi, més conegut per la seua faceta d'escriptor que per la de pedagog llibertari, deia que a un cec li van voler explicar com era el color blanc i li deien: *és com la llet, ¿es beu el color blanc?*, Va preguntar ell, *és com la neu*, li va dir una altra persona, *¿llavors és fred el color blanc?*, va seguir preguntant el cec, *és com el paper*, va intervenir una altra veu, *¿cruix el color blanc?*, va dir el cec. Hi ha coses com el mal de queixal, l'amor o la complicitat amb un alumne o amb una alumna que no se saben què són si no es viuen.

Per això em sembla sempre tan reveladora la lectura de Paulo Freire quan es refereix a l'educació. Les seues argumentacions se satisfan de referències als somnis, a la utopia, a una intensa sensibilitat que és el teixit mateix de l'educació. Que lluny de les definicions abstractes d'educació tan de moda en aquest món competitiu, quina diferència amb les empobridores i fredes indicacions educatives de les persones que defensen aquest món de la rendibilitat i l'eficàcia. Si l'educació fos aquesta cosa pàl·lida i abstracta que s'endevina després de les seues paraules, els bons docents eixirien corrent espaordits.

4. Un mestre, una mestra, han de saber distingir entre la persona i l'acció. Xiquets i xiquetes poden acceptar una sanció si és sentida, mesurada i raonada. El que no accepten mai és la humiliació. Conta Santos Guerra (2008) que una mestra d'educació infantil, de les que quan un xiquet fa malament alguna cosa flexiona les cames per a posar-se a l'altura de l'implicat i mirar-lo de fit a fit, ho explicava molt bé: no és el mateix dir-li a una criatura "ets lleig", que dir-li "has fet una cosa lletja…" com deixant clar, encara que no es diga res, que el xiquet entenga… "tu,

que ets tan guapo”.

5. Sóc pessimista. Crec que qualsevol persona que mire el diari, als informatius, en aquest món en què vivim, si té un mínim de lucidesa, s’adona que hi ha coses terribles : cent milions de xiquets i xiquetes que no van a l’ escola, una educació que no serveix per aconseguir no ja un món més just, sinó una mínima igualtat d’oportunitats. I si mires al nostre entorn més proper, el panorama és ombrívol : sosté Federico Mayor Zaragoza que la democràcia no es pot limitar a comptar a les persones cada quatre anys, sinó que per ser-ho ha de tenir en compte el que diuen aquestes persones. Però no ho fa. Es rescaten bancs, es redueix el professorat, es retallen les oportunitats de futur de les persones i amb l’excusa de la crisi ens hem oblidat de la realitat del canvi climàtic. Si després de despertar engegues la ràdio, les notícies que pots escoltar provocaran no ja el desassossec, sinó la por davant d’una realitat que amenaça. Un té el deure moral de ser pessimista, cal negar aquest món i aquesta educació. És la nostra tasca com a mestres : anar contra corrent, negar aquesta realitat.

6. No obstant això, l’educació és una tasca intrínsecament optimista perquè part del pressupost que la persona pot aprendre, pot millorar, i també sap que és imprescindible per al desenvolupament de les persones i les societats… L’educació és, sobretot, comunicació i la comunicació ens proporciona oportunitats de coneixement, de desenvolupament. Savater (1997) diu que sense optimisme podem ser bons domadors, però no bons educadors. És tan consubstancial l’optimisme per a l’educació com mullar-se per a qui va a nadar. Freire (1993) ho anota amb més contundència: l’esperança és una necessitat ontològica. Si ens ancorem en el pessimisme, aquest ens desmobilitzarà i ens farà caure en un fatalisme inert. I hi ha brots socials i educatius que ens ajuden a lluitar contra aquest immobilisme submís: el moviment 15M constitueix un exemple digne i reconfortant. Per això i perquè sóc conscient que l’esperança per si sola no és suficient, però és imprescindible, puc afirmar: sóc educador, per tant sóc optimista.

7. Els mestres i les mestres tenim prou sort: no tenim gaire probabilitat d’experimentar grans èxits. Quan parle ací d’èxit, ho faig en les accepcions més utilitzades: l’ascens a la posició social, l’obtenció de substanciosos guanys econòmics o la irrupció de la fama en la nostra vida. No obstant això, cal prevenir-se contra els perills de l’èxit o dels diners, que ve a ser gairebé el mateix. L’èxit, que és bastant fàcil d’aconseguir (només cal eixir un parell de vegades a la tele), és una de les drogues més addictives que hi ha. El veritable èxit, però, està a l’abast de qualsevol mestre o mestra, ja que consisteix a viure i fer les coses per gust, com

la criatura que juga sola, pel sol plaer de jugar, sense necessitat que ningú la contemple o l'admire. Fer, com ella, les coses pel gust de fer-les. Tornar al que els teòrics del decreixement, eixe projecte tan assenyat, anomenen la simplicitat voluntària: reduir la dependència respecte als diners, al consum i la velocitat. Per a advertir d'aquest perill de què parle, només cal tenir en compte que una persona sàvia es recupera de seguida d'un fracàs, però un imbècil no es recupera mai d'un èxit.

8. Sense utopia no hi ha progrés i crec profundament en la força transformadora de l'escola. Per això tinc una llarga llista de decisions atrevides que haurem de prendre. Per exemple: haurem de convertir els xiquets i les xiquetes en mestres els uns dels altres; haurem d'acabar amb els horaris establerts segons una ridícula parcel·lació d'assignatures; haurem d'obrir els espais escolars, perquè no té gaire sentit tancar tantes persones en un aula durant moltes hores perquè totes facen sempre el mateix; haurem de fer que les famílies siguen partícips de les decisions educatives, de construir el nostre projecte d'escola com a obra de la comunitat educativa. (Recorde una recent conversa en un col·legi, en la qual mentre jo sostenia el dret a la participació de les famílies, una mestra s'oposava a les meues afirmacions el seu caràcter d'experta, de tècnica en educació per a negar la capacitat de presa de decisions de les famílies. En un moment donat em va llançar el que va creure que era l'argument definitiu: *Em fique jo en com cuinen les llenties?Doncs que no es fiquen en el que jo faig a classe*). En fi, haurem de perdre aquesta idea tan nociva que converteix cada docent en el rei de l'escola i cada aula en un feu personal i reivindicar el dret de l'alumnat a ser educat en el principi d'igualtat de les diferències.

9. Sóc formador de futurs mestres i futures mestres i per aquesta condició albergue un somni: la d'aportar un granet de sorra al fet que sorgisca una generació de docents que eduquen per a la desobediència. La nostra tradició educativa es basa en l'obediència com a element medul·lar, fins al punt que es considera que la persona ben educada és aquella que és obedient, que reprodueix el que li han inculcat. Però l'educació no és això, com repeteix insistentment José Luis Sampedro en les últimes entrevistes que li han realitzat. L'educació és la formació d'éssers humans complets i per a això es necessita la formació del pensament lliure, perquè les persones visquen la seua pròpia vida i eviten reproduir el que altres han pensat per elles. I aquesta és una qüestió central en l'actual fase del sistema capitalista que estem vivint. Necessitem aquesta resposta davant el conformisme i l'obediència cega, davant la síndrome d'insolidaritat dòcilment adquirida, que va

denunciar Mario Benedetti (1990) fa ja més de dues dècades. També la necessitem per a evitar el domini d'uns pocs que determinen les condicions de vida de la majoria de la població. En la nostra societat, caracteritzada per l'imperi del que diuen els mercats-acabe d'escoltar Pilar del Río, la vídua de José Saramago, la recomanació que no es diga que manen els mercats, que s'assenyale que són els mercaders els que ens governen; convé no mitificar ni despersonalitzar-los, no els atorguem aquesta grandesa: darrere dels mercats hi ha persones de carn i os-, cal una resposta. Avui continua sent urgent atendre la pregunta i desmuntar la resposta que plantejà Jares (2001, pàg. 101): *Com és possible que un grup minoritari de persones controlen tota la societat?La resposta a la qual s'arriba és senzillament demolidora: només amb la col·laboració o complicitat d'aquesta majoria.* I aquesta majoria està condicionada per aquest succedani de democràcia, per la manipulació dels mitjans de comunicació… i per l'educació. En l'actual estat de coses, amb un poder que compromet el futur del planeta i de les futures generacions, que empobreix la vida humana, l'abandonament de la passivitat constitueix un clamorós deure educatiu. La desobediència, com assenyala Milgram (1980), és un conflicte entre consciència i autoritat, o entre l'imperatiu ètic i el poder, i per això cal preparar les persones per a la confrontació crítica, per al plantejament i la defensa d'alternatives humanitzadores.

10. Tancaré la meua llista de certeses amb una expressió d'estima. Com diu José Antonio Marina (2004), a les persones adultes ens envaeix moltes vegades el desànim davant del futur, un cert cansament del per venir. Llavors nosaltres hauríem de recordar el que som: un mestre o una mestra, que és el professional de l'esperança, l'incansable, humil i magnífic cuidador del futur. Amb la mateixa tenacitat amb què l'arbre floreix a la primavera, el mestre tornarà a ensenyar que dos per dos són quatre. Per això, simplement per això, hem d'estar orgullosos/es de ser mestres o mestres.

Referències

Aguilar, Consol, Arroyo, Alayn, Cremades, Irene, Mejías, Marta, Roig, Guillem i Torrego, Luis (2010). El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics a l'aula virtual en la formació de mestres. *Quaderns d'Educació Contínua*, 24, 133-154.

Bartolomé, Margarita (1995). L'escola multicultural: del diagnòstic a una proposta de canvi. *Revista d'Educació, 377*, 75-127.

Benedetti, Mario (1990, 9 de octubre). Eclipse de la solidaridad. *El País*.

Besalú, Xavier (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Jordán, José Antonio; Besalú, Xavier; Bartolomé, Margarita; Aguado, Teresa; Moreno, Concha y Sanz, Marta, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*(pàgs. 49-92). Madrid: Los Libros de la Catarata- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gimeno, José (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía, 398*, 82-86.

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño i Dávila.

Jarés, Xesús R. (2001). ¿Educar para la desobediencia? En Etxeberria, Xabier (Dir.), *Enfoques de la desobediencia civil*(pp. 97-120). Bilbao: Universidad de Deusto.

Marina, José Antonio (2004). *Manifiesto del maestro*. Recuperat de *Manifiesto del maestro*.

Milani, Lorenzo (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: Biblioteca d'Autors Cristians.

Milgram, Stanley (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pérez, Ángel (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno, José y Pérez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*(pp. 398-429). Morata: Madrid.

Puelles, Manuel de (2008). La escuela pública, una escuela de todos. *Documentos*

para el debate. Recuperat de *Documentos para el debate*.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Viñao, Antonio (2010). El grado de Pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía, 398*, 87-90.

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz

La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as)

Silvia López de Maturana Luna
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. España.
Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile.
Amunategui 851 La Serena. [1]

Resumen

Las investigaciones sobre las historias de vida de los(as) buenos(as) profesores(as) develan el valor pedagógico y la opción ético-política que legitiman la imagen personal, social y profesional del profesorado. Se les caracteriza a través de las categorías de Motivación de logro, Autoconfianza, Autonomía y Trabajo colaborativo que re-significan la labor docente desde las complejidades educativas, en un intento de superar la complicación que ha llevado al sistema escolar a un aparente callejón sin salida.

Palabras clave

Profesionalidad docente; compromiso; posicionamiento político; historia de vida.

En diversas investigaciones [2] sobre historias de vida del profesorado [3] nos ha llamado la atención el enorme valor pedagógico que tiene el modo como trabajan los y las “buenos(as) profesores(as)” [4]. Ese concepto, que no es ingenuo ni falaz, muestra claramente que han elegido la opción ética y política por hacer bien lo que hacen y por desarrollar íntegra e integralmente su acción pedagógica con el propósito de actualizar las potencialidades de todos(as) sus alumnos(as), y por educarles para que aporten significativamente al desarrollo y transformación de la sociedad.

Cada historia de vida nos permitió recrear testimonios personales desde una mirada en que el pasado vuelve a estar presente en su proyección al futuro, donde cada profesor y profesora entrevistado(a) lo reinterpretó revalorando el ayer desde su condición actual. En este contexto el diálogo de la entrevista fluyó sorprendiendo al profesor y a la profesora por el tipo de recuerdos y de relaciones originales, ni

siquiera previstas ni presumidas por ellos(as). Esas emociones nos mostraron a unos seres humanos muy distintos a los que el discurso estereotipado sobre el profesorado caracteriza como rutinario y desmotivado. Al investigarles, quisimos mostrar la otra cara, la que generalmente permanece invisible, sin idealizarlos(as) ni restarles las limitaciones que nos caracterizan como seres humanos.

“Intento hacer mi trabajo de la manera más adecuada, más conveniente, ajustando mi comportamiento, mi actitud y mi nivel de exigencia a las necesidades de cada momento; lo contrario, me parecería totalmente inconcebible. Intento hacer mi trabajo lo mejor posible y trato de adaptarme cada año a las exigencias y retos que los alumnos me plantean, que son diferentes en unos casos, o se repiten continuamente en otros.”

Alonso [5].

En ese proceso concebimos que el ser buen o buena profesor(a), como cualquier rol social asumido, implica la existencia de relaciones paradojales entre el hecho de ser único(a) en tanto persona y, a la vez, común, en tanto comparte rasgos característicos y específicos con otras personas. El carácter típico de cada profesor y profesora retroalimenta la construcción de su identidad y pertenencia personal y profesional, alojada en un espacio tiempo histórico que da sentido al *ethos* profesoral, a través de las relaciones entre la formalidad oficial (vinculación con la institución, supervisión, gestión) y la informalidad cotidiana en la relación con los (as) otros(as) que constituyen su alteridad. A través de esa relación reconocimos patrones de comportamiento implícitos y explícitos que tejieron su entramado personal, profesional y social.

Conocimos sus autobiografías, los tipos de familias, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, sus relaciones con otros, sus trayectorias vitales, transiciones y puntos de giro. Les conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarles desde una perspectiva más íntegra, si no holística.

Se conoce poco de la historia de vida del profesorado, aunque su vida profesional nos sea relativamente conocida a través de la formación y el desempeño laboral y

tal vez por ello podamos restarle importancia. Los datos nos permiten, por ejemplo, saber quiénes y cómo son, o cómo preparan y dan sus clases, pero ese conocimiento no nos basta para conocer su crianza, escolaridad, vocación, formación inicial, vida familiar y social, creencias, valores personales, anhelos y temores que les han llevado a la construcción de su profesión docente.

Tampoco nos ayuda a definir con claridad sobre cómo debería ser su proceso de formación inicial, su perfeccionamiento e incluso su descanso, porque existe una cierta invisibilidad hacia esos aspectos que proviene de un discurso institucional que avala una visión pragmática-economicista de la educación, donde la eficiencia y la gestión en el aula los agobian con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos, que aplastan a la persona que es el o la docente. Podemos decir que son invisibles, a pesar de su presencia diaria en la vida de cada uno(a) y en la sociedad en general, esto se muestra crudamente a la hora de tomar decisiones que afectan al proceso docente.

Ese proceso lleva a muchos profesores y profesoras a desarrollar una práctica basada en la competitividad y en la artificialidad más que en los problemas de fondo, legitimando una concepción instrumental de los saberes y deteriorando la imagen personal, social y profesional. Gracias a eso, se desvaloriza la reflexión e investigación y se legitima un *habitus* docente que enajena al profesorado y al alumnado y los convierte en meros espectadores de la rutina del proceso educativo, lo que pavimenta el camino a la desprofesionalización. Podríamos preguntarnos si esto se da en el ejercicio de las otras profesiones.

“… el profesorado sentimos una gran necesidad de aprender cosas, pero después cuando se nos informa de las distintas maneras en que podríamos trabajar con los alumnos, con las familias, con el resto de los compañeros, cuando nos damos cuenta que eso nos va a exigir un sobre esfuerzo, que en lugar de terminar nuestro horario a las doce vamos a tener que acabar cada día a la una, o que vamos a tener que venir una tarde o dos a la semana, cuando vemos que eso nos va a romper nuestro ritmo de trabajo, cuando vemos que nos va a romper la idea que tenemos de que somos funcionarios, incluso, de ventanilla, pues entonces, ya empieza a darnos miedo la cosa.”

Alonso

Ese panorama escolar amerita comprender desde otras perspectivas la condición docente, por ejemplo, recuperando al profesorado desde su genuina subjetividad a través de un análisis más interpretativo que empírico-analítico. Las historias de vida nos ofrecen una perspectiva evolutiva para comprender los patrones culturales que se han conjuntado para construir la profesionalidad y la identidad docente, donde podemos encontrar elementos comunes del desarrollo que, sin ser causa-efecto, nos ofrecen ejemplos de acontecimientos que explican los diferentes derroteros que llegan al lugar común de la buena docencia.

Después del estudio de las historias de vida investigadas no podemos afirmar que hay un estilo de docencia que pueda considerarse el mejor, pero podemos asegurar que hay criterios comunes marcados por el compromiso pedagógico, social, político, cultural y emocional, que constituyen ejes transversales en el desarrollo de su experiencia educativa escolar. Eso implica que por sobre los aspectos tecnocráticos de la escuela, existe una potente conexión con la vida cotidiana del alumnado, con su historia y sus emociones, todo lo cual actúa como motor para cualquier otra acción educativa y retroalimenta la seguridad y el gusto por lo que hacen, favorece la coparticipación en tareas comunes y la cogestión democrática de las tareas escolares.

“El bienestar en mi trabajo implica tener una calidad en la relación con el alumnado, no llegar a las clases y sentirme, como a veces algunos compañeros me dicen, que “ya me pongo malo antes de entrar a una clase”, entonces, es terrible que no sepas estructurar la relación con el alumnado de forma creativa y positiva. A mi me gusta estar en clase y más me gusta la relación con los alumnos”

Jose [6]

Implicación y posicionamiento político del profesorado

El estudio de sus historias de vida nos muestra que la implicación y el posicionamiento político son constructos relevantes para entender el compromiso, las contradicciones y las complejidades de la labor docente. Ambos llevan aparejado la satisfacción por la labor realizada y la manifestación intencional de sus ideas consecuentes con su discurso y su acción.

La implicación la entendemos como el involucramiento responsable del profesorado

que se siente un actor social y político que asume las consecuencias de sus acciones, razón por la cual trasciende lo meramente técnico en su quehacer docente cotidiano. Generalmente les produce satisfacción, refuerza la motivación y origina una fuente de autorrealización permanente dado que la pedagogía que sustentan está enraizada éticamente y fundamentada teóricamente. Eso les permite comprender y actuar como ciudadanos críticos que no se limitan al mero anuncio contemplativo, sino que asumen la responsabilidad de la acción como actores sociales a quienes les compete lo que sucede en el mundo.

“Me gusta el contacto social con los alumnos… yo me moriría en una ventanilla, allí yo sola rellenando impresos, entonces necesito el trabajo social, estar con gente, que me implique, que yo la implique. Quizá me gusta mucho enseñar porque me gusta mucho más aprender, me gusta, me encanta, siempre estoy intentando aprender.”

Adriana [7]

El posicionamiento político del profesorado se muestra como una manifestación intencional de ideas coherentes y consecuentes con el discurso y la acción. El profesorado puede educar para la ciudadanía ya que posee la capacidad de reflexionar críticamente, debatir y emitir juicios fundamentados. En la escuela, el profesor y la profesora posicionado(a) políticamente reconoce, respeta y defiende al alumnado como sujetos con derecho para aprender a re-leer su cultura sobre todo en momentos de cambios tan acelerados.

El profesorado siempre está implicado en un acto político, sea o no consciente, lo asuma o no. Dado que la educación nunca será neutra y siempre expresará las ideas de la sociedad [8], será tan válido lo que hagan como lo que no hagan o dejen de hacer. Lo que importa realmente es la toma de conciencia del profesorado sobre las consecuencias de sus acciones.

“De cara a los alumnos y a mis compañeros me gusta hacerles pensar, plantearles las cuestiones y que reflexionen sobre educar en la libertad. Me molesta lo que repercute de cara al alumnado cuando hacemos la evaluación. Yo me he enfrentado al equipo educativo porque por negligencia de un compañero, por darle igual, por no saber ni el nombre de un alumno, no saber ni quien es y poner notas a boleo, ha

demostrado no tener moral. Lo digo responsablemente desde el punto de vista profesional.”

Adriana

Considerar la educación separada de lo político es reducirla a un mero trabajo técnico, cuyo riesgo es reproducir las incongruencias escolares y fortalecer el comportamiento despolitizado que genera una práctica docente inhibidora del sentido de su propia cultura. La educación escolar necesita de la implicación y del posicionamiento político del profesorado para lograr que “lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social…” (Giroux, 1990:15).

Características de los y las buenos(as) profesores(as)

El estudio de las historias de vida también nos permitió elicitar cuatro categorías para perfilar al buen profesor y a la buena profesora; a saber: Motivación de logro, Autoconfianza; Autonomía y Trabajo colaborativo (López de Maturana, 2010).

Motivación de logro

Es la búsqueda de desafíos profesionales, espacios y tiempos de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Se caracteriza por la postura optimista ante la vida, el compromiso social y por la responsabilidad con que se asume la profesionalidad. Una constante es el deseo de superación y el interés por saber más de lo que aparentemente es suficiente para vivir y trabajar con cierta tranquilidad.

“A mi me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente exámenes o libretas. Me interesa que los alumnos vean, por ejemplo, que ni Benedetti ni Góngora están solo en un libro de texto, es decir, que la gente puede leerlos y gozarlos. Me aburro de los ejercicios y cada año los cambio, lo hago también por mi, porque necesito cambiar las propuestas, inventarme, ver otro sistema para el alumnado porque vi que esto no lo han cogido, entonces lo pienso de otra forma…”

Adriana

A estos profesores y profesoras se les hace atractivo profundizar en el conocimiento, la reflexión, el diálogo y el análisis crítico, al tiempo que asumen una postura dinámica ante el mundo que les lleva “a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’ ” (Freire, 1998 [1969]:85) y preguntándose por su postura frente al conocimiento.

Para la mayoría del profesorado entrevistado su trabajo continúa fuera de la escuela, sea pensando en las clases, en nuevas estrategias o buscando soluciones para algún problema que surge en el aula, en el bien entendido que no se trata de la intensificación [9] de su trabajo. Cuando le preguntamos a Alonso como concibe su trabajo de profesor, responde:

“Yo creo que un profesor en el Instituto debe ir un poquito mas allá de lo que la Administración le dice: ‘éste es tu horario y estas son tus competencias’. Yo entiendo perfectamente que un conductor de autobuses coja el volante a las nueve, lo deja a las diez y se vaya a casa porque su trabajo ha terminado. Pero yo me estoy relacionando con personas y el problema que yo he tenido aquí me lo llevo a casa, y pienso en el; y si estoy en casa y me surge algún tipo de estrategia para mañana solucionarlo, pues, no voy a decir: ‘pero como estoy en casa y no estoy en horario laboral, no lo hago’. Y lo mismo a nivel de preparación de clases. Mi clase no empieza a las nueve; ha empezado una semana antes, cuando yo pensé en la clase que iba a dar la semana que viene, eso para mi es ser profesional. Hay quien no lo entiende así y dice: ‘no, a mi la Administración me paga de nueve a diez, yo trabajo de nueve a diez y punto’, ¡pero chico!, estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cincuenta minutos de clase”

Alonso

Hablamos de una motivación de logro comprometida socialmente, no del simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados, sino del deber moral de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente. Entendemos que la preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. Cuando los

profesores descubren que su responsabilidad educativa rebasa las fronteras del aula, ya no hay *pie atrás*, pues se constituye en un proceso de toma de conciencia.

Autoconfianza

Es notoria la diferencia entre quienes confían en sus conocimientos y capacidades con quienes no se sienten en condiciones de asumir la responsabilidad que conlleva la enseñanza. Los(as) primeros(as) se atreven a intervenir para remover y flexibilizar la rigidez del sistema escolar, mientras que los(as) segundos(as) buscan el seguro refugio de la acomodación, quienes al preferir repetir lo preestablecido, creen en la certeza que ilusiona con la seguridad, antes que arriesgarse a compartir experiencias que dejen al descubierto la incertidumbre propia del trabajo educativo, liberador y no bancario.

Cuando existe confianza se crea un contacto emocional indispensable para afianzar el acercamiento de los alumnos y las alumnas al aprendizaje. Reconocer las emociones conduce al bien-estar que impulsa y estimula a hacer mejor el mundo en el que se vive.

Además, la confianza del profesorado en sus propias capacidades le permite afrontar con seguridad el proceso educativo para no caer en el entrenamiento exclusivamente técnico, a la vez que le ayuda a mirar con optimismo el futuro, con visión de progreso, e intervenir propositivamente en él.

“Los momentos que más gratificación he tenido en los últimos años que he trabajado, es cuando he dado el programa de diversificación y el programa de adaptación en grupo. Son programas de ayuda a los alumnos que, en el primer caso, tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas, y en el segundo, son adaptaciones curriculares con un desnivel profundo. Aunque el porcentaje de éxito no es muy grande, un alumno me dijo el otro día: “he aprendido este año más que en todos los anteriores años de mi historia escolar”, eso es gratificante.”

Jose

Muchas veces se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque los y las profesores(as) no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo aun cuando las circunstancias se lo permitan. Sea el temor a equivocarse o a no saber responder de manera adecuada las preguntas del alumnado, les tienta a

aferrarse a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen que hay que hacer y a las planificaciones de las unidades didácticas repetidas por años. Esto va generando algún grado de deficiencia cognitiva que termina por privarles de la propia cultura, limitándoles a los estímulos de la lectura superficial, repitiendo moldes ajenos, e inhibiendo la creación de nuevas relaciones de aprendizaje.

Esas actitudes también pueden propender al egocentrismo que redunda en el autoengaño de creer que son los otros los equivocados. Tal es el caso de la típica reacción del profesorado que culpan a sus alumnos(as) del fracaso de su propia enseñanza.

Quien no confía en sus propias capacidades se ampara en la neutralidad, razón por la cual, está más propenso(a) a recibir tácitamente paquetes de datos pre-configurados e intentar “transportar” los mismos directamente a la mente de sus alumnos(as). No existe reflexión, opinión ni toma de decisiones sobre el contenido de los mensajes porque la inseguridad contribuye a asentir a todo lo que le ordenan realizar.

Autonomía

La autonomía corresponde a aquella actitud emancipadora del profesorado. Gracias a su convicción, reflexión crítica, e iniciativa puede proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclama para provocar el cambio en su entorno.

El profesorado debe experimentar la autonomía para que la sienta necesaria, si no lo hace siempre creerá que es autónomo porque otros(as) se lo hacen creer, pero no será verdad ni estará convencido. Así como existen muchos(as) que no son conscientes que están reproduciendo modelos ajenos, sesgados y descontextualizados, hay otros(as) que se dan cuenta, pero no hacen nada por rebelarse ante los métodos impuestos ni por identificarse con sus procesos personales.

La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesorado, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción. Ser autónomo(a) no significa imponer criterios descalificadores con quiénes no se está de acuerdo, sino buscar las maneras de participar en espacios, tiempos y propósitos comunes.

“El curso pasado celebramos varios claustros para ver como podíamos organizar el tema de la formación del profesorado y de la disciplina con los alumnos. Entonces, por mi cuenta y riesgo decidí preparar un plan que pasé a la dirección del Centro para su estudio. Se aprobó y es lo que este año ha constituido el plan de formación del profesorado en nuestro Centro, al que prácticamente la mitad del claustro se ha apuntado y creo que ha sido un éxito. La gente está bastante contenta y no solamente eso, sino que se ha decidido que para el curso próximo continuaremos con este plan de formación a otro nivel.”

Alonso

Los y las profesores(as) que reflexionan críticamente están más abiertos(as) a observar el sistema educativo y a no criticar todo *porque sí*, sin más, sino a plantear una crítica que construye y crea, no que destruye y paraliza. Optan por una educación para el hombre y la mujer-sujeto y no para el hombre y la mujer-objeto (Cfr. Freire, 1998[1969:26]).

Si no profundizamos en el debate ético sobre el rol docente, no nos quedaría más que seguir la linealidad administrativa para el cumplimiento contractual. Si así fuera, nos podemos cuestionar cómo estamos comprendiendo la formación del sujeto ético: si para la sumisión o para la autonomía. Si para la sumisión, lo pensamos carente de conocimiento y experiencia, por lo tanto, es fácilmente controlable. Si la entendemos para la autonomía, lo reconocemos desde su capacidad y de las múltiples posibilidades que emanan de su propensión a aprender. Si es así, nuestra responsabilidad consiste en desarrollarla (Cfr. Martínez Bonafé, 2006:4).

“Cuando se tiene que recurrir al poder coercitivo es porque en el fondo no hay respeto. Eso es lo que yo más significaría en cuanto a la convivencia dentro del aula. Y en cuanto al alumnado, este es un elemento fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje; no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida en que ellos entran de forma activa en esta relación se genera ese ambiente constructivo de respeto y colaboración. Yo he visto a muchos compañeros y compañeras que fundamentan su estructura de la convivencia o de la disciplina en el aula en el poder coercitivo: “las normas del Centro dicen esto y esto, y tu tienes que hacer esto, y yo puedo hacer esto y te obligo a que hagas esto”. La autoridad, necesariamente no tiene porqué recurrir a esas cuestiones. La autoridad es un

conjunto de características que tiene el profesorado que no necesita imponerla recurriendo a métodos coercitivos. Es difícil de definir porque es un conjunto distinto de sensaciones, de percepciones, de formas de trabajar y de aproximarse a los alumnos, pero que genera una relación entre alumnos y profesores que permite trabajar, en general, de forma constructiva y abordar los problemas que van surgiendo en un marco de respeto."

Jose

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo consiste en la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias cooperativas para la toma de decisiones, y que genera relaciones significativas y trascendentes, reduciendo el individualismo y el ostracismo profesional, y cuyas consecuencias afectan a todos y a todas quienes están implicados en el proceso educativo local y global. Se trata de evitar la gran ironía de la enseñanza que consiste en participar de una misión común en espacios y tiempos también comunes y al mismo tiempo caer en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado (Lieberman y Miller,1992:11).

"Me molesta la dificultad que, en la mayoría de las ocasiones, tengo para tratar la relación pedagógica que se debe establecer en mi Centro. Se habla del tiempo, de los planes para las vacaciones, de la familia, pero no encuentro ocasiones, ni foros, ni espacios ni tiempos para hablar con mis compañeros de cuestiones realmente pedagógicas, por ejemplo, de cómo mejorar el trabajo que estamos haciendo. Y no solo no encuentro los momentos, sino que en ocasiones tampoco encuentro, en general, no quiero decirte que sean todos los compañeros, no encuentro el interés suficiente para hablar del tema."

Alonso

El trabajo colaborativo incentiva a tomar conciencia del propio rol como sujetos activos y propiciadores de cambios en su entorno, al que dotan de sentido y ayudan a construir. El profesorado y el alumnado toman conciencia acerca de la relevancia y trascendencia de su relación educativa, que no se limita a aprobar un curso o *aprender* determinada lección, sino a avanzar hacia la materialización de las ideas y

la práctica en acciones coherentes.

Cuando profesores(as) y alumnos(as) trabajan colaborativamente están en mejores condiciones para producir diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, debatir diferentes puntos de vista, construir relaciones con la vida cotidiana y reflexionar sobre las consecuencias que los contenidos tienen para la sociedad. Cuando no trabajan colaborativamente, eso se dificulta.

“Yo intento introducir el trabajo cooperativo en varios momentos del desarrollo de la unidad didáctica porque me parece interesante desde el punto de vista estructural. En un principio los alumnos se ven distantes, pero cuando fijamos entre todos las cuestiones organizativas y de funcionamiento de la clase, ya que me gusta ser muy riguroso, se facilita poco a poco la comprensión de cómo y cuándo pueden participar. Ese mismo rigor en la organización yo creo que hace que tengan una actitud participativa constructiva.”

Jose

El trabajo colaborativo favorece las relaciones armónicas entre profesorado y alumnado y no requiere del control punitivo de uno sobre otros, sino del mutuo acuerdo para participar en el mismo proceso educativo. Es “un aspecto crucial de la forma de vida democrática” y no sólo una estrategia más para mejorar el rendimiento académico (Apple y Beane, 1999:40).

El profesorado y el alumnado forman parte del currículo democrático que transforma el rol pasivo de “consumidores de conocimiento” por el rol activo de “fabricantes de significado” (Apple y Beane, 1999:34). Una relación colaborativa y dialógica es una evidencia del acto cognitivo, que cuando se rompe, la creación y re-creación se sustituye por un “acto de consumo” en que solo hay transferencia de contenidos (Freire,1990:165). La transmisión unidireccional de contenidos y falta de diálogo inhabilita a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje y les aleja de plantear cuestiones éticas por la primacía del rendimiento.

“Tengo claro, en principio, que tengo que respetar al alumnado que no es receptivo al estudio, que no tiene ganas de estudiar, que viene muchas veces de fracaso escolar y están hartos de que les digan: ‘no haces nada…, ocho suspensos, ya verás… ¡qué vas a hacer el día de mañana!’ Yo nunca les digo eso, ni les hago

consejos ni nada, evito hablarles de ese tema, que ya lo habrán oído y les habrá creado inseguridad. Para mi es muy importante trabajar junto con ellos el aprendizaje de conceptos y darles tranquilidad de espíritu. Que estén tranquilos...”

Adriana

¿Qué les ha llevado a tener confianza, motivación de logro, autonomía y a trabajar colaborativamente?

Las diversas investigaciones sobre las historias de vida del profesorado [10] nos permite afirmar que detrás de cada una de las categorías presentadas existen otras, cuya importancia y trascendencia no podemos soslayar. A saber: La constitución familiar de apoyo; la admiración por “alguien” determinante en sus vidas, y los ambientes letrados.

La constitución familiar de apoyo ha emergido en nuestras investigaciones caracterizada por la unión, presencia, calidez, bienestar y rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas y sucesos vividos en la infancia; le acompaña la formación valórica, la responsabilidad y el compromiso por aquello que se asume de forma autónoma.

La admiración por “alguien” determinante en sus vidas, configurada por figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas, con un alto compromiso social, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les inculcaron la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores subyacentes que parecen repercutir en la responsabilidad personal, profesional y en el trabajo en equipo.

“En mi pasado escolar tuve una profesora de historia, Leonor Sanz, en bachillerato y en COU, y probablemente por ella hice la carrera de historia, y un profesor de lengua, Vicente Salvador que me dio castellano y que también lo tuve en COU. Los dos tenían unas características muy similares, eran profesores que pasaban bastante de los libros de texto oficiales, que completaban el trabajo con propuestas personales, que nos orientaban en lecturas al margen de la programación, nos daban unos seminarios al margen de las clases, de cuestiones metodológicas, técnicas de estudio, reflexión sobre la situación española en aquella época, que era justo el año posterior a la muerte de Franco. Todo eso me impactó mucho.”

Jose

En sus primeros años los ambientes letrados les despertaron el gusto y la curiosidad lectora, lo que redunda en el modo como incentivan a leer y producir textos a sus alumnos. Desde pequeños fueron curiosos e inconformistas, y siempre encontraban a alguien que satisfacía esas necesidades. Es importante destacar que en sus hogares no necesariamente había libros o textos de estudio, pero había conversaciones, cuentos, anécdotas en las que participaban activamente.

“Tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó primaria, pero con una facilidad para el cuento oral, para el cuento popular y para la invención de cuentos pasmosa, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó, ese cuentacuentos popular de mi madre, y luego mi abuelo que me marcaba lecturas y que me hablaba. Con este gran hablador de mi abuelo y esa gran cuentacuentos de mi madre, pues definitivamente, la niña adquirió la facilidad de palabra muy pequeña, y luego, ya todo vino rodado, la lectura y el amor a oír narraciones y a narrarlas.”

Adriana

El sentido de revisar su propia historia

La revisión de la evolución de su propia vida y de su práctica pedagógica ha permitido a los y las profesores(as) darse cuenta de sus fallos y de sus aciertos; además, nos enseñan que es posible ser optimista a pesar de las dificultades, que se pueden buscar las formas de hacer si no hay recursos y que no tiene sentido quedarse quietos(as) aceptando que nunca los haya, lo que no significa adoptar actitudes indolentes y aceptar tácitamente la carencia de recursos.

Por otra parte, la cercanía con sus alumnos tiene la recompensa claramente política de la reciprocidad con la que ellos se involucran en el proceso de aprendizaje: entran con ganas a las clases, desean aprender y participar con entusiasmo, sienten y explicitan el sentido de la formación escolar para la vida en comunidad. Eso hace una gran diferencia con otros y otras profesores(as) que se abaten y agobian cuando no lo logran. Son optimistas.

“Les exijo muchísimo, en cuanto a conocimientos…, no soy la típica que aprueba ni mucho menos, ellos saben que se lo tienen que trabajar muchísimo conmigo, pero les educo en ser sinceros y creo que lo consigo, porque pienso que me ven asequible y afín, yo nunca les miento, nunca les falto el respeto, nunca les grito, les hablo de tu a tu, les argumento mucho, les digo: si me necesitas, tengo estas horas, estos patios, te puedo ayudar, […] los veo muy contentos, porque entran siempre contándome cosas y al acabar la clase siempre se quedan a contarme el partido que han hecho el domingo, o si su madre les ha dicho no sé qué…”

Adriana

La afectividad y la cientificidad con que los y las buenos(as) profesores(as) realizan la tarea pedagógica no están reñidas entre sí, del mismo modo que el trato afectivo con sus alumnos(as) no minimiza la exigencia y la rigurosidad de su práctica, ni la actitud inquisitiva y crítica, ni el carácter político de su labor; al contrario, les ayuda a entender y respetar al otro y los refuerza y anima a seguir. Existe una relación implícita entre la auto-exigencia en la enseñanza y la comprensión del proceso del aprendizaje por parte del alumnado, la que se inicia con un compromiso mutuo establecido al comenzar el curso. Eso ha permitido que otros(as) profesores(as) revisen sus propias prácticas, mejoren el clima de sus aulas y descubran el real valor de la docencia, al tiempo que es el primer paso para comenzar a intervenir en el cambio de las condiciones que crean las desigualdades.

La pregunta más relevante que se formulan estos profesores es *qué* les interesa que aprendan sus alumnos y alumnas. No les atrae la simple transmisión de contenidos, sino la comprensión crítica y ética de los contenidos, así como el rol que cada uno desempeña en el mundo. Más que preguntarse cómo hacer, primero se preguntan qué hacer a partir de lo que es deseable, posible, probable y realizable, y por qué quieren realizar una determinada práctica y no otra (Gimeno, 1999:44).

“Tu no has terminado ya de aprender, no sabes todo lo que tienes que saber acerca de tu profesión, cada día que te metes en un aula y te enfrentas a un grupo de alumnos donde cada uno tiene sus características, problemática, intereses, apetencias. Cada día te enfrentas a un problema nuevo que seguramente ni en la facultad, ni posiblemente en todos los años que lleves en tu experiencia docente has tenido que resolver. Nadie te ha enseñado a tratarlos; tendrás que aprender…”

Alonso

Profesionalidad docente

La profesionalidad docente descansa en que los buenos profesores y las buenas profesoras son conscientes de que pueden ir mucho más allá de los límites impuestos y asumen la responsabilidad de formar ciudadanos(as) informados(as) y justos(as). De este modo, trascienden a las escuelas, al tiempo que tejen redes de prácticas de calidad que contribuyen a la valoración social de su trabajo.

Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los y las buenos(as) profesores(as) cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. Ellos y ellas saben que lo importante es el trabajo en el aula que beneficia integralmente a sus alumnos y alumnas en tanto educandos históricos insertos en una sociedad específica, por lo que no necesitan referirse a su práctica con un discurso progresista.

Es evidente que esto es, aparentemente, insuficiente para cambiar la realidad, pero daremos un paso significativo para que se valore públicamente la profesionalidad docente y se comprenda mejor algunas instancias de organización para el cambio. Además, las consecuencias imprevisibles de la difusión e imitación creativa pueden dar pie a un movimiento autónomo de innovaciones inéditas en educación.

A modo de sugerencia para la formación inicial del profesorado

A lo largo del proceso de investigación ha emergido y destacado de manera significativa que los buenos profesores y las buenas profesoras no tienen problema para lidiar con una de las principales dificultades del proceso educativo: que la complejidad de un tema en estudio es la expresión paradojal de la simplicidad del mismo; su desarrollo genera un bucle de retroalimentación permanente que va del uno al otro en procesos de complejidad creciente, a excepción de cuando intervienen factores que perturban el proceso transformándolo en superficial y complicado [11].

Debemos dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, superando las

tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético. Dada esta simple y compleja constatación, cabe preguntarnos: ¿por qué no integramos estos criterios en la formación inicial de profesores?

Bibliografía consultada

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

APPLE, Michael y BEANE, James. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

CALVO, Carlos, (2008) *Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*. La Serena, Nueva Mirada.

CASALI, Alipio (2003). *Un novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular*. s/r

CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORTINA, Adela (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.

FREIRE, Paulo, (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación.* Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.

— (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

— (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

GIMENO, José (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990). Introducción en FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la*

educación. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, Andy et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

LIEBERMAN, Anne, and MILLER, Lynne (1992). *Teachers – Their world and their work. Implications for school improvement.* New York and London. Teachers College, Columbia University.

LOPEZ de MATURANA, Silvia (2010) *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. II Edición. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.

Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ, Jaume (2006). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?. Segovia, febrero, 2006.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.

Notas

[1] Proyecto Fondecyt Nº 1110577.

[2] LÓPEZ DE MATURANA, Silvia:

- 2011. Proyecto FONDECYT: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. Co-Investigadora principal: Proyecto Nº 1110577/ 2011-2014. Asombros educativos infantiles y propensión a aprender. Universidad de La Serena, Universidad Austral.
- 2009. Proyecto FONDECYT Nº 1080073/ 2008-2009. Co-Investigadora principal:

Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal. Universidad de La Serena.

- 2009. Proyecto CREDEULS (Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación. ULS). Investigadora responsable: Impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula: líneas orientadoras para la educación escolar. Universidad de La Serena. Financia: Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Gobierno de la Región de Coquimbo, 2008/2009.
- 2008. Proyecto de investigación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Investigadora responsable: Historias de Vida de profesores. CPEIP-ULS. 2007-2008.
- 2006. Proyecto FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. Investigadora responsable: La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.
- 2004. Universidad de Valencia, España: Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis conducente al grado de doctora en Pedagogía. 2003/2004.

- 2002. Universidad de Valencia, España. “La identidad profesional de los “buenos profesores”: Historias de Vida. Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Suficiencia Investigadora. 2001/2002

  Entre las diversas investigaciones contamos con más de un centenar de profesores y profesoras entrevistados(as).

[3] La historia de vida otorga la palabra viva a las personas para que cuenten la trayectoria de vida personal y profesional. Es un relato biográfico y autobiográfico obtenido mediante entrevistas sucesivas y otros recursos que muestran el testimonio subjetivo de una persona sobre acontecimientos de su propia existencia y las valoraciones que dicha persona hace sobre la misma (Pujadas, 1992).

[4] En las diversas investigaciones sobre “buenos y buenas profesores(as)” elegimos intencionalmente a quiénes fueron denominados(as) como tales por sus compañeros(as) y sus alumnos(as) (España); a quiénes mostraban rasgos de compromiso pedagógico, social, político y cultural (Chile, España); y a quiénes habían sido reconocidos por el Ministerio de Educación (Chile) como profesionales

de excelencia. El estudio de sus vidas fue develando ciertos rasgos transversales en cada uno de ellos(as) que más tarde se convertirían en categorías de análisis para definir a los(as) buenos(as) profesores(as).

[5] Alonso es uno de los tantos profesores que abrieron las puertas de su vida para ser investigado en el proceso de convertirse en “buen profesor”.

[6] Jose es uno de los tantos profesores que abrieron las puertas de su vida para ser investigado en el proceso de convertirse en “buen profesor”.

[7] Adriana es una de las tantas profesoras que abrieron las puertas de su vida para ser investigada en el proceso de convertirse en “buena profesora”.

[8] Estas ideas se encuentran desarrolladas por: Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990.

[9] Entendemos la intensificación como uno de los fenómenos de la proletarización caracterizado por su alta regulación, burocracia y tareas que superan los esfuerzos del profesor (Contreras, 1999: 18-19). Eso redunda en la rutinización, falta de ejercicio reflexivo, aislamiento y descualificación intelectual del trabajo de los profesores, que no ven otra salida a las exigencias de su situación laboral. Por su parte, entendemos la proletarización como la pérdida de la autonomía y del sentido ético implícito en el trabajo docente, y el deterioro de sus condiciones laborales.

[10] Específicamente: Proyecto FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.

[11] “Lamentablemente la relación paradojal simplicidad/complejidad, tan radical en los procesos educativos, sufre una alteración profunda en muchos procesos escolares, donde la simplicidad deviene en superficialidad y la complejidad se transforma en complicación indescriptible que nadie entiende. El saber y la ignorancia más que una red de relaciones misteriosas que desafían ser comprendidas se transforma en un enredo indescriptible y desmotivador.” (Calvo, 2008).

Teacher professionalism from the point of view of good teacher's life histories

Silvia López de Maturana Luna[1]
Ph.D . Pedagogy, *Universidad de Valencia*. (Spain)
Professor in the Department of Education at the *Universidad de La Serena*(Chile).
Amunategui 851 La Serena.

Abstract

Researches on good teachers' life histories reveal the pedagogical value and the political and ethical choice that legitimise the personal, social and professional image of teachers. They are distinguished by the categories of Achievement Motivation, Self-confidence, Autonomy and Collaborative Work. These categories redefine the teacher work from the educational complexities in an attempt to overcome the difficulty that has led the educational system to an apparent dead-end.

Key words

Educational professionalism; engagement; political stance; life histories.

In different studies [2] on teacher's life histories [3] the great pedagogical value of the way "good teachers" [4] work has caught our attention. This concept, which is neither naive nor fallacious, clearly shows that they have chosen the ethical and political option because they do well what they are doing and because they have totally developed the whole pedagogical action with the purpose of updating their students' potentials. They have also chosen this option because they educate their students so that they can contribute significantly to the development and transformation of society.

Each life history allowed us to recreate personal testimonies with a view in which past comes alive through its projection into the future, where each teacher interviewed reinterpreted it and upgraded it over time from his or her current condition. In this context, the fluent dialogue in the interview surprised the teacher because of the memories and the original relationships, which were not even

expected by them. These emotions let us see some human beings totally different from the ones that the stereotyped discourse about teachers characterises as monotonous and demotivated. When we researched on them, we wanted to show the other face of the teachers, the one that usually remains in the shadow, without idealisation and without taking away the limitations that characterise us as human beings.

“I try to do my job in the most appropriate and suitable way, by adjusting my behaviour, my attitude and my level of demand to the necessities of the moment; I cannot conceive otherwise than that. I try to do my best in my job and every year I try to adapt to the students’ challenges and demands, which may vary in some cases or may be regularly repeated in some other cases.”

(Alonso) [5].

In this process we assume that the good teacher, as any other social role played, implies the existence of paradoxical relations between the fact of being unique as a person and, at the same time, being common, as he or she shares some specific characteristic traits with other people. The typical character of each teacher provides feedback for the construction of his or her identity and personal and professional belonging, in a historical time that gives meaning to the teaching *ethos*. This is done through the relations between official formalities (link with the institution, monitoring and management) and the regular informal relationship with the others, which are the otherness. Thanks to this relation we recognised implicit and explicit behaviour patterns that were part of his or her complex personal, professional and social structure.

We got to know their autobiographies, their households structures, the groups and the social-cultural environment where they grew up, the institutions where they were trained, their likes, inclinations, doubts, uncertainties, school experiences, relationships, their life experiences, transitions and their turning points in life. We got to know them through dialogue, through their gestures and the professional and interpersonal relationship that allowed us to value them from a wider perspective or even a holistic one.

Very little is known about teachers’ life histories, even though we know teachers’ professional life through the training and the work done, and for this reason we may

take it for granted. Data show us who they are and how they are, for example, or how they prepare their lessons. However this knowledge it is not enough to learn about their upbringing, education, vocation, initial training, and family life, beliefs, personal values, dreams and fears that have led them to the teaching profession.

Besides, data does not allow us to clearly define how their initial training process, their further improvement or even their rest periods should be. This is so because there is a certain invisibility regarding these aspects coming from an institutional discourse that values the economic and pragmatic approach of education. In this approach classroom efficiency and management burden teachers with technical, instrumental and regulatory issues that have to be met at a particular place and time. Therefore, the teacher as a person is crushed. It can be said that they are invisible, even though they are present in the everyday life of each of us and in society. This is starkly shown in the decisions affecting the educational process.

This process leads many teachers to develop a practice based on competitiveness and artificiality rather than on fundamental problems, thus legitimising an instrumental conception of knowledge and deteriorating their personal, social and professional image. Due to this, research and reflection are underestimated and the teacher *habitus* that alienates teachers and students makes them become mere spectators of the routine in the educational process. This paves way to de-professionalization. We may wonder if this happens in other professions.

“… we, as teachers, feel the need to learn things. However, later, when we are told the different ways in which we can work with students, families and colleagues, when we realise the extra effort it entails to work with students and that instead of finishing our work at twelve we will have to finish at one every day, or that we may have to come once or twice a week in the evenings, when we realise that this may change our working pace, when we see that this may change the idea we have about being a civil servant, or even a clerk, then, we are afraid of it.”

(Alonso)

With this situation at school it is worth understanding the teacher condition from other perspectives. For example, we can recover teachers from their genuine subjectivity using an interpretative analysis rather than an empirical and analytical one. Life stories offer us an evolutive perspective in order to understand the cultural

pattern that has been gathered to build the teacher identity and professionalism. In this identity and professionalism we can find common elements, which are not cause and effect, which offer us several examples of events showing the different paths to the common place of good teaching.

After seeing the life stories we studied we cannot say that there is a teaching style that can be considered to be the best, but we can ensure that there are some common criteria characterised by pedagogical, social, political, cultural and emotional engagement. Those are cross-cutting principles in the development of the teachers' experience. This implies that above the school technocratic factors, there is a powerful link with students' everyday life, with their stories and emotions. All this acts as an engine for other educational initiatives and provides feedback for the security and the love for the teachers' work. It also encourages partisanship in common tasks and coordinated democratic management of school tasks.

Well-being at work implies having a good quality relationship with the students, not going to school and feeling, as some partners say, that "I am angry before coming into the class". It is terrible that one doesn't know how to establish the relationship with students in a creative and positive way. I like being in class and I like the relationship with students more.

(Jose) [6].

Teachers' political implication and political stance

The study of the teachers' life stories shows us that the political implication and the political stance are relevant parts in order to understand the teacher engagements, contradictions and complexities. Both are linked to the satisfaction for the work done and the intentional manifestation of the ideas in line with the teachers' discourse and action.

We understand that implication is the teacher's responsible involvement that feels as a social and political actor assuming the consequences of his or her own actions. That is why he or she goes beyond the technical aspects in his or her everyday routine. Generally this generates satisfaction, reinforces their motivation and provides a permanent source of self-fulfilment since the pedagogy implied is rooted in ethical principles and has a theoretical foundation. This allows them to act as

critical citizens that do not only say things with a passive attitude but they also assume the responsibility of actions as social actors who are concerned about what happens in the world.

“I like social contact with students… I would die working as a clerk, filling in forms, on my own. I need social work, being with people who make me get involved and who make me get them involved. I may like teaching because I like learning more. I like it, I love it, I am always trying to learn something.”

(Adriana) [7].

Teacher’s political stance is an intentional manifestation of coherent ideas in line with teachers’ discourse and action. Teachers can educate for citizenship since they have the capacity to reflect critically, debate and make informed judgements. In the school, the teachers who take political positions recognise, respect and defend the students as people entitled to learn and re-read their own culture, mainly in periods of accelerated change.

Teachers are always involved in political acts, even if they are conscious of it, even if they are not aware of it. As education will never be neutral and it will always express the ideas of society [8] what teachers do or do not do will be equally valid. What is really important is the awareness of teachers about the consequences of their actions.

“I like to make the students and my partners think, raise issues and make them reflect upon education in freedom. I am bothered about what concerns students in the assessment meetings. I have confronted the teaching team due to the negligence of a partner, because he didn’t care and he didn’t even know the name of a student and he gave grades at random. He has proved that he has no moral reserve. I say it responsibly from a professional point of view.”

(Adriana)

Considering education as something apart from the political field is to reduce it to mere technical work. The risk of this is to reproduce school inconsistencies and to reinforce the depoliticized behaviour generating a teaching practice that inhibits the

sense of its own culture. School education needs teacher's implication and political stance in order to ensure that "the political field becomes something more pedagogical, that is, to ensure that the critical action and reflection becomes a fundamental part of the social project…" (Giroux, 1990:15).

Characteristics of good teachers

The life stories allowed us to elicit four categories in order to describe good teachers: will to succeed, self-confidence, autonomy and teamwork (López de Maturana , 2010).

Will to succeed

This is the search of personal challenges, moments and spaces, self-perfection and self-improvement, cultural interest, willingness to learn, persistence and pedagogical evolution. The good teacher is characterised by his or her optimism towards life, his or her social engagement and the responsibility to act as a professional. One of the constants is the will to improve and the interest to learn more than what is enough to work and live peacefully.

"I like to teach at a high level. I try to know the latest trends in Literature and Spanish. I am never bored of learning and studying new concepts that come out. I work on different aspects, not only on books or notebooks. I want students to see, for example, that Benedetti and Góngora are not only on our textbooks, that is, they can be read and enjoyed by people. I get bored with the activities and I change them every year. I also do it for my own sake, because I need to change my proposals, to invent myself, to see another system for the students since I realised that they didn't get something. Then, I decide to think about it in a different way…"

(Adriana)

These teachers find it attractive to further their knowledge, the thinking, the dialogue and the critical analysis, and at the same time they adopt a proactive stance towards the world, which leads them to try to obtain the common truth by 'listening, asking, investigating'" (Freire , 1998 [1969] :85) and by asking themselves about their attitude towards knowledge.

The great majority of the teachers interviewed keep on doing their work when they

are out of school, either by thinking about the lesson or about new strategies or by looking for solutions for a problem that came out in the classroom taking into consideration that it does not mean an intensification [9] of work. When we asked Alonso how he conceives his work, he answered in the following way:

“I think that a teacher in secondary school should be go beyond what the Administration says: ‘this is your timetable and this are your duties’. I understand perfectly that a bus driver should start driving at nine and stop driving at ten, and then he should go home because his job is done. But I deal with people and I take home with me the problem I have had here; and if I am at home and I come out with a strategy that I can use to solve it tomorrow, I can’t say: ‘as I am at home and I am not in my working hours, I am not doing it’. It is the same for the lesson planning. My lessons don’t start at nine; it has started one week before, when I started thinking about the lesson for the next week. From my point of view, being a professional is this. Some people does not see in that way and they say: “The Administration pays me from nine to ten, I work from nine to ten and this is it’, ¡but, come on, we are working with people and we cannot reduce our work to the fifteen minutes of the lesson period!”

(Alonso)

We are talking about a socially engaged will to succeed, not about the mere fact of accumulating training, qualifications and certifications, but about the moral duty of keeping oneself updated and being trained, as Freire says, scientifically, physically, emotionally and affectively for the teaching work. We think that the teachers’ training and the interest shown to know more than they do is a force for change and also a way of eliminating alienation. When teachers discover that their teaching responsibility goes beyond the classroom frontiers, there is no turning back since the growth of awareness takes place.

Self-confidence

It is well known that there is a difference between those who trust in their knowledge and capacities and those who don’t feel confident to assume the responsibility that comes with teaching. The first ones are bold enough to shake the school system and make it more flexible. The second ones seek the safe shelter of accommodation. They are those who prefer to replicate what is already in place and

to believe in the certainty that deludes us with security rather than to take the risk of sharing the experiences that shows the uncertainty of a liberating educative and non-banking system.

Confidence results in the creation of an emotional contact which is needed to consolidate the rapprochement between the students and the learning process. The fact of recognising emotions leads to the well-being that serves as a stimulus to make the world a better place.

Besides, teachers' confidence in their own capacities allows them to face the learning process with security in order not to end up offering a mere technical training. At the same time it helps them to view the future with optimism, with faith in progress and to be able to intervene in the course of events in a meaningful way.

"The most rewarding moments in the last years of my working life have taken place when I have taught within the programmes to diversify the curriculum and the programmes to adapt the curriculum. They are programmes to help students. In the first case, the students are able to catch up with the rest of the students, but they have problems to do so. In the second case the curricular adaptations are made for students that are far behind the rest. Even though the percentage of those who succeed is not very high, a student told me recently: 'I have learned more this year than in all my school life.' This is rewarding"

(Jose)

The possibilities of good teaching are many times reduced because teachers do not dare to take decisions, innovate or make the curriculum more flexible, even if they are able to do so. They are tempted by prescriptions of textbooks, by what others say it must be done or by the lesson planning from previous years. The reasons may be the fear of making a mistake or not knowing the answer made by a student. All this generates a certain degree of cognitive deficiency that results in the deprivation of their own culture that reduce their knowledge to the stimuli of superficial reading, repeats foreign patterns, and inhibit the creation of new learning relationships.

These attitudes might result in the ethnocentrism that leads to the self-delusion of thinking that the ones that are wrong are the others. This is so, for example, when

teachers blame the failure of the teacher's methodology on the students.

Those who do not believe in their own capacities trust neutrality, and that's why they are prone to get preconfigured data packages tacitly and to try to "transport" them to their students' mind. There is neither reflection, nor thinking or decisions taking about the messages because insecurity contributes to the agreement on what they are told to do.

Autonomy

Autonomy is the teachers' emancipatory attitude. Due to their conviction, critical reflection and initiative they can propose teaching alternatives, take decisions and defend them, be faithful to the principles defended to change their environment.

Teachers should experience autonomy so that they can feel it is necessary. If they don't do so, they will always think that they are autonomous because others make them feel so, but it won't be true and they won't be sure of it. While there are people who are not aware and reproduce biased, de-contextualised foreign patterns, there are some others who are aware of it, but don't do anything to rebel against the imposed methods or to identify with the personal processes.

Autonomy needs teachers' critical thinking, but mere criticism is not useful if doesn't come along with a reflection on the causes and consequences of what is being criticised in order to propose an alternative way of acting. Being autonomous doesn't mean using disqualifying adjectives with the people one doesn't agree, but looking for ways to participate in common spaces, moments and purposes.

"Last school year we hold several teachers' meetings to see how we could organise the teachers' training and the students' discipline. Then, on my own account and risk I decided to prepare a plan that I gave to the staff responsible of the school administration. It was passed and this year it has become the training programme for this school. Almost half of the staff has registered for it and I think that it has been successful. People is rather happy and it has even been decided that next year we will continue with this programme on a different level."

(Alonso)

The teachers who think in a critical way are more open to observe the educational

system and not to criticise everything for the sake of it but to do constructive criticism, not destructive and paralysing one. They choose an education for men and women as subjects and not for men and women as objects. (Cfr . Freire , 1998[1969:26]).

If we don't look deeper into the ethical debate about the teacher's role, we will follow the administrative line to ensure the contractual compliance. Then, we could ask ourselves how the training of the ethical subject is done: to achieve submission or to achieve autonomy. If we do it to achieve submission, we think about him or her as a subject without knowledge and experience, and therefore, they would be easily controlled. If we do it to achieve autonomy, we recognise him or her from his or her capacity and experience and from the various possibilities coming from his or her propensity to learn. If it is so, our responsibility is to develop this propensity. (Cfr . Martínez Bonafé , 2006:4).

"When one has to use coercive power, in essence there is no respect. This is what I would point out regarding coexistence in the classroom. As to students, they are essential components in the teaching and learning process; they cannot be only passive elements. When they come into this relationship actively, then a tolerant a constructive atmosphere of respect and cooperation appears. I have seen many teachers who rely on coercive power to create their structure of coexistence in the classroom: "this is what the school rules say, and this is what you must do, and I able to do so and I make you do it." Authority does not necessarily needs these issues. Authority is a package of teachers' personality characteristics that does not need to impose over the other by using coercive methods. It is difficult to be defined because it is a package of various feelings, perceptions, ways to work and to get closer to students, that generates a relationship between teachers and students which allows to tackle and to work constructively the issues arising in a respectful atmosphere."

(Jose)

Collaborative work

Collaborative work is the search for new ways of participating, learning, working in groups, promoting dialogical relations and cooperative strategies to take decisions. Collaborative works generates meaningful and significant relationships and reduce

individualism and professional ostracism and its consequences affect everybody who is engaged in the local and global educative process. The key is to avoid the great teaching irony of being part of a common mission within common moments and spaces but at the same time being part of a self-imposed isolation, which is penalised in the professional field. (Lieberman y Miller ,1992:11).

“I don’t like the problems that I most of the time have to deal with the pedagogical relationship that should be built in my working centre. People talk about the weather, about the holiday’s plans, about the family, but I can’t find neither time, nor places or moments to talk about real pedagogical issues with my partners, such as how to improve the work we are doing. And it is not only that I can’t find the chance to do so, but also I am sometimes not interested enough to speak about it. But, I mean, it does not happen with all my partners.”

(Alonso)

Collaborative work is a motivation for being aware of the role of active subjects and of change promoters in their environment, which they help to build and give sense. Teachers and students are aware of the importance and transcendence of the pedagogical relationship, which is not limited to pass the course or learn a lesson, but it requires walking towards the materialization of ideas and practice into coherent actions.

When teachers and students work together they are better equipped to produce joint dialogue and thinking about contents, to debate about different points of view, build relations with everyday life and reflect on the consequences that contents have for society. When they don’t work together, this is not likely to happen.

“I try to introduce cooperative work in different moments of the didactic unit because I find it interesting from the structural point of view. At the beginning, students seem to be distant, but when we all establish organizative and operating class procedures, since I like being strict about it, they understand little by little how and when they can participate. I think that this rigour in the organisation make them have a constructive and participative attitude.”

(Jose)

Collaborative work favours harmonic relationships between teachers and students and it doesn't need punitive control of one of them among the others, but mutual agreement to participate in the educative process. It is "a crucial aspect in the democratic way of living" and it is not a mere strategy to improve school performance. (Apple y Beane , 1999:40).

Teachers and students are part of a democratic curriculum that makes the passive role of "knowledge consumer" become an active role of "meaning creator" (Apple y Beane , 1999:34). A collaborative and dialogical relationships is an evidence of a cognitive act, and when it is broken, the creation and re-creation is replaced by an "act of consumption", where there is only content transfer. (Freire ,1990:165). The one-way transmission of contents and the lack of dialogue make students disable as active subjects of their own learning process and moves them away from posing ethical questions due to the primacy of performance.

"In general, I see that I have to respect students that are not keen to study, that don't want to learn, that have experienced school failure before and they are fed up with people saying: "you are not making any progress… you have failed eight subjects… what are you going to do in the future?" I never say that to them, I don't give them advices at all, I try to avoid the subject, since they have already heard it before and that might have made them feel insecure. It is very important for me to work about concept learning with them and offer them peace of mind, serenity…"

(Adriana)

What has made them have confidence, will to succeed, and autonomy and work in a collaborative way?

Research done on teachers' [10] life histories allows us to state that there are some other categories behind each of the categories presented here, the importance and transcendence of which cannot be ignored. These categories are the following: family support, admiration for "someone" important in their lives, and a literacy-rich environment.

Family support has appeared in our research characterised by union, presence, warmth, well-being and strictness in the household, in spite of the dramatic events experienced in their childhood. This comes together with education in moral values, responsibility and engagement in what is autonomously undertaken.

The admiration for “someone” important in their lives is based on welcoming, supporting and warm figures highly socially engaged, responsible and always present in the important moments of their lives. These figures taught them responsibility and the engagement that was transformed into underlying values which seems to have an effect in personal and professional responsibility as well as in teamwork.

“In my school life I had a History teacher, Leonor Sanz , in Secondary Education and the GCE A-level studies, and it was probably because of her that I studied History. I also had a Spanish teacher, Vicente Salvador, who also taught me in the GCE A-level studies. Both had similar characteristics of personality. They were teachers who didn’t pay much attention to the official textbooks, they supplemented their work with their personal proposals, they oriented our readings beyond the didactic programming, they gave us workshops apart from the lessons, on methodological issues, study methods, reflections on the Spanish situation at that time, just after the death of Franco. I was shocked by all that.”

(Jose)

In their first years, the literary-rich environment arouse their curiosity and taste for reading, which affected how they encourage students to read and produce texts. Since they were children, they were curious and non-conformist, and they always found someone to meet their needs. It is important to point out that there were not necessarily books or textbooks but there were conversations, tales, anecdotes in which they participated actively.

“I was lucky because I have a mother who didn’t even finished primary studies but had a great ability for oral tales, popular tales and making up tales. In other words, my mother could make up a one-hour tale with just two characters. This marked me very much, my mum as a storyteller and then my grandfather who recommended me books and talked to me. With that great speaker that was my grandfather and

that storyteller that was my mother, then the little girl definitively acquired communication skills and then everything came, the reading and the love for listening to stories and the love for telling them."

(Adriana)

The meaning of reviewing one's story

Reviewing their own life evolution and their own pedagogical practice has allowed teachers to become aware of their mistakes and achievements. Besides, they teach us that it is possible to be optimistic in spite of difficulties, that if there aren't any resources one can always move forward and it is not worth it remaining standing still and accept that there will never be resources, which does not mean having an indifferent attitude and accept tacitly the lack of resources.

On the other hand, being close to students has a clearly political reward: the students' reciprocity with which they get involved in the learning process. They come happily to class, they are willing to learn and participate with enthusiasm, and they feel and show the meaning of school education for social life. That makes the difference in comparison with other teachers who crack down when they don't achieve it. They are optimistic.

"When it comes to contents I am demanding… I am not at all the typical teacher whose subject is easy to pass. They know they have to work very hard, but I teach them to be honest and I think I succeed, because I think they see me as an easy-going and similar to them. I never lie to them, I never show disrespect to them, I never shout at them, I talk on an equal footing, I give reasons to explain things. I say to them: 'I am free at that time, during the break, I can help you, […]'. I see they are very happy because they always come to me to tell me things and when the lesson is finished they stay a bit longer to tell me about the match on Sunday or what their mothers has told them…"

(Adriana)

The affectivity and scientific approach teacher's use in their pedagogical task are not mutually exclusive. In the same way, the affective relationship with the students reduces neither the level of requirements nor the rigour of the teaching practice,

nor the questioning and critical attitude or the political nature of the task. On the contrary this helps them to understand and respect the others and encourage them to go on. There is an implicit relation between self-demandingness in teaching and the students' learning process comprehension. This relation starts with a mutual engagement at the beginning of the academic year. This has allowed other teachers to review their own practices, improve school environment and discover the real value of teaching. At the same time this is the first step to start changing conditions of inequality.

The most relevant question that teachers make themselves is what the students are interested in learning. They are not concerned about the mere transmission of contents, but about the critical and ethical comprehension of contents, as well as about the role that each one plays in the world. Rather than asking themselves about how to do things, they first ask themselves what to do from what is desirable, possible, likely, probable and feasible, and why they want select specific teaching practice. (Gimeno , 1999:44).

"You never finish learning, you don't know everything you need to know about your job, every day you come into a class and deal with a group of students where each of them has his or her own characteristics of personality, problems, complexities, interests and likes. Every day you have to tackle a new problem that you probably never needed to solve in your professional life. Nobody taught you how to deal with them…"

(Alonso)

Teaching professionalism

Teaching professionalism is based in the good teacher awareness about the fact that they can go beyond the imposed limits and take on the responsibility of creating fair and well-informed citizens. Thus, they go beyond schools and, at the same time, they build a qualitative network that makes their job more socially valued.

Due to epistemological reasons we cannot conclude that good teachers meet all the requirements for quality practice, but we can state that they try hard with an explicit and meaningful intention, even though they often get tired or crack down.

However, they never lose the meaning and the value of the commitment made. They know that what really matters is the job done in the classroom from which their students, as learning subjects in a specific society, benefit. Therefore they don't need to use a progressive discourse to refer to their teaching practice.

It is clear that this is not enough to change reality, but it is an important step so that teaching professionalism could be openly recognised and some organization issues for change could be better understood. Besides, the unpredictable consequences of the dissemination can lead to a new innovation autonomous movement in education.

Suggestion for teacher' initial training

During the whole research process one outstanding point has been that good teachers don't have troubles tackling one of the main difficulties in the teaching process: the complexity of issue of study is the paradoxical expression of its simplicity; its development creates a permanent feedback loop that goes from one to another in a process of increasing complexity, except when some other factors make the process superficial and complex [11].

We should commit ourselves to re-signify what we know from hypothetical unprecedented relations that sheds light upon the educational process by overcoming complex and superficial temptations which have led the school system to an aporetic alley. After this simple and complex statement, we can ask ourselves: why don't we include these criteria in the initial teachers' training?

Bibliography

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

APPLE, Michael y BEANE, James. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

CALVO, Carlos, (2008) *Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*. La Serena, Nueva Mirada.

CASALI, Alipio (2003). *Un novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular*. s/r

CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORTINA, Adela (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.

FREIRE, Paulo, (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación.* Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.

— (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

— (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

GIMENO, José (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990). Introducción en FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, Andy et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro .

LIEBERMAN, Anne, and MILLER, Lynne (1992). *Teachers – Their world and their work. Implications for school improvement .* New York and London. Teachers College, Columbia University.

LOPEZ de MATURANA, Silvia (2010) *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. II Edición. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.

Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ, Jaume (2006). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y

calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?. Segovia, febrero, 2006.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.

Notes

[1] Proyecto Fondecyt Nº 1110577.

[2] LÓPEZ DE MATURANA, Silvia:

- 2011. Project FONDECYT: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. Co-principal investigator: Project Nº 1110577/ 2011-2014. *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender.* Universidad de La Serena, Universidad Austral.
- 2009. Project FONDECYT Nº 1080073/ 2008-2009. Co-principal investigator *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal.* Universidad de La Serena.
- 2009. Project CREDEULS (Regional Center for the Studies and Development of Education. ULS). Researcher in charge: *Impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula: líneas orientadoras para la educación escolar*. Universidad de La Serena. Sponsor Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Coquimbo Region Government, 2008/2009.
- 2008. Project in Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Researcher in charge: H*istorias de Vida de profesores*. CPEIP-ULS. 2007-2008.
- 2006. Project FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. Research in charge: *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico*. Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.
- 2004. Universidad de Valencia, Spain: *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis conducente al grado de doctora en Pedagogía.

2003/2004.

- 2002. Universidad de Valencia, Spain. “La identidad profesional de los “buenos profesores”: Historias de Vida. Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Suficiencia Investigadora. 2001/2002.

  We interviewed more than one hundred teachers in the research done.

[3] Life histories gives floor to people so that they can tell their personal and professional life trajectories. It is a biographical and autobiographical story created through subsequent interviews and other resources showing one person’s subjective testimony about the events taken place in his or her own life as well as his or her own opinion about it. (Pujadas , 1992).

[4] In the research done on “good teachers” we intentionally chose those who were considered as such by their partners and students (Spain); those who showed pedagogical social, political and cultural engagement traits (Chile, Spain); and those who had been considered by the Minister of Education (Chile) as professionals of excellence. The research on their lives revealed several common traits that would become analysis categories later on in order to define good teachers.

[5] Alonso is one of the many teachers that opened up so that we could research on how he became a “good teacher”.

[6] Jose is one of the many teachers that opened up so that we could research on how he became a “good teacher”.

[7] Adriana is one of the many teachers that opened up so that we could research on how he became a “good teacher”.

[8] These ideas are developed by: Apple, 1986; Freire , 1990, 2001; Mac Laren, 1998 ; Popkewitz , 1990.

[9] We understand intensification as one of the phenomena from the proletarianization characterised by extended ruling, red-tape and tasks that go beyond the efforts that should be done by a teacher (Contreras, 1999: 18-19). This makes the teachers’ work a routine practice, an isolated and unqualified task that lacks reflexive thinking. Teacher, however, does not see other way out but this for

the demands put on them by their job. We understand proletarianization as the lack of autonomy and the ethical sense inherent within teaching as well as the deterioration in their working conditions.

[10] In particular: Project FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico.* Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.

[11] “Unfortunately the paradoxical relation simplicity/ complexity so radical in the educational processes is deeply altered in many school processes, where simplicity becomes superficiality and complexity becomes an indescribable complexity that nobody can understand. Knowledge and ignorance rather than a network of mysterious relations waiting to be understood become an indescribable and unmotivated tangle.” (Calvo, 2008).

Translation: Eva Bastidas García

La professionalitat docent des de les històries de vida dels i les bons (es) professors (es).

Silvia López de Maturana Lluna
Doctora en Pedagogia per la Universitat de València. Espanya.
Professora del Departament d'Educació de la Universitat de La Serena, Xile.
Amunategui 851 La Serena. [1]

Resum

Les investigacions sobre les històries de vida dels (es) bons (es) professors (es) revelen el valor pedagògic i l'opció ètica i política que legitimen la imatge personal, social i professional del professorat. Se'ls caracteritza a través de les categories de Motivació d'assoliment, Autoconfiança, Autonomia i Treball col·laboratiu que resignifiquen la tasca docent des de les complexitats educatives, en un intent de superar la complicació que ha portat al sistema escolar a un aparent carreró sense eixida.

Paraules clau

Professionalitat docent; compromís; posicionament polític, història de vida.

En diverses investigacions [2] sobre històries de vida del professorat [3] ens ha cridat l'atenció l'enorme valor pedagògic que té la manera com treballen els i les "bons (es) professors (es)" [4]. Aquest concepte, que no és ingenu ni fal·laç, mostra clarament que han triat l'opció ètica i política per a fer bé el que fan i per a desenvolupar íntegra i integralment la seua acció pedagògica amb el propòsit d'actualitzar les potencialitats de tots (es) els seus alumnes (es), i per a educar-los perquè aporten significativament al desenvolupament i transformació de la societat.

Cada història de vida ens va permetre recrear testimonis personals des d'una mirada en què el passat torna a ser present en la seua projecció al futur, on cada professor i professora entrevistat (a) el reinterpretà revalorant l'ahir des de la seua condició actual. En aquest context el diàleg de l'entrevista va fluir sorprenent el professor i la professora pel tipus de records i de relacions originals, ni tan sols

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

previstes ni presumides per ells (es). Aquestes emocions ens van mostrar uns éssers humans molt diferents als quals el discurs estereotipat sobre el professorat caracteritza com rutinari i desmotivat. En investigar-los, vam voler mostrar l'altra cara, que generalment roman invisible, sense idealitzar-los (es) ni restar-los les limitacions que ens caracteritzen com a éssers humans.

"Intente fer la meua feina de la manera més adequada, més convenient, ajustant el meu comportament, la meua actitud i el meu nivell d'exigència a les necessitats de cada moment; el contrari, em semblaria totalment inconcebible. Intente fer la meua feina el millor possible i tracte d'adaptar-me cada any a les exigències i reptes que els alumnes em plantegen, que són diferents en uns casos, o es repeteixen contínuament en altres."

(Alonso) [5].

En aquest procés concebem que l'ésser bon o bona professor (a), com qualsevol rol social assumit, implica l'existència de relacions paradoxals entre el fet de ser únic (a) en tant persona i, alhora, comú, en tant comparteix trets característics i específics amb altres persones. El caràcter típic de cada professor i professora retroalimenta la construcció de la seua identitat i pertinença personal i professional, allotjada en un espai temps històric que dóna sentit a *l'ethos* professoral, a través de les relacions entre la formalitat oficial (vinculació amb la institució, supervisió, gestió) i la informalitat quotidiana en la relació amb els (les) altres que constitueixen la seua alteritat. A través d'aquesta relació vam reconéixer patrons de comportament implícits i explícits que van teixir el seu entramat personal, professional i social.

Vam conéixer les seues autobiografies, els tipus de famílies, els grups i l'ambient sociocultural al qual van pertànyer a la infància, l'adolescència i la joventut, les institucions on es van formar, els seus gustos, inclinacions, dubtes, certeses, les seues experiències escolars, les seues relacions amb altres, les seues trajectòries vitals, transicions i punts de gir. Els vam conéixer en el diàleg, a través de la seua gestualitat i de la relació interpersonal i professional que ens va permetre valorar-los des d'una perspectiva més íntegra, si no holística.

Es coneix poc de la història de vida del professorat, encara que la seua vida professional ens siga relativament coneguda a través de la formació i el

desenvolupament laboral i potser per això podem restar-hi importància. Les dades ens permeten, per exemple, saber qui i com són, o com preparen i donen les seues classes, però aquest coneixement no n'hi ha prou per a conéixer la seua criança, escolaritat, vocació, formació inicial, vida familiar i social, creences, valors personals, anhels i temors que els han portat a la construcció de la seua professió docent.

Tampoc ens ajuda a definir amb claredat sobre com hauria de ser el procés de formació inicial, el seu perfeccionament i fins i tot el seu descans, perquè hi ha una certa invisibilitat cap a aquests aspectes que prové d'un discurs institucional que avala una visió pragmàtica-economicista de l'educació, on l'eficiència i la gestió a l'aula els atabalen amb aspectes normatius, tècnics i instrumentals que han de complir en temps i espais específics, que aixafen a la persona que és el o la docent. Podem dir que són invisibles, malgrat la seua presència diària en la vida de cadascú (a) i en la societat en general, això es mostra cruament a l'hora de prendre decisions que afecten el procés docent.

Aquest procés porta a molts professors i professores a desenvolupar una pràctica basada en la competitivitat i en l'artificialitat més que en els problemes de fons, legitimant una concepció instrumental dels sabers i deteriorant la imatge personal, social i professional. Gràcies a això, es desvaloritza la reflexió i investigació i es legitima un *habitus* docent que aliena al professorat i a l'alumnat i els converteix en mers espectadors de la rutina del procés educatiu, el que pavimenta el camí a la desprofessionalització. Podríem preguntar-nos si això es dóna en l'exercici de les altres professions.

"…El professorat sentim una gran necessitat d'aprendre coses, però després quan se'ns informa de les diferents maneres en què podríem treballar amb els alumnes, amb les famílies, amb la resta dels companys, quan ens adonem que això ens exigir un sobreesforç, que en lloc d'acabar el nostre horari a les dotze haurem d'acabar cada dia a la una, o que haurem de venir una vesprada o dues a la setmana, quan veiem que això ens trencarà el nostre ritme de treball, quan veiem que ens trencarà la idea que tenim que som funcionaris, fins i tot, de finestreta, doncs llavors, ja comença a fer-nos por la cosa."

(Alonso)

Aquest panorama escolar mereix comprendre des d'altres perspectives la condició docent, per exemple, recuperant al professorat des de la seua genuïna subjectivitat a través d'una anàlisi més interpretatiu que empiricoanalític. Les històries de vida ens ofereixen una perspectiva evolutiva per a comprendre els patrons culturals que s'han conjuntat per a construir la professionalitat i la identitat docent, on podem trobar elements comuns del desenvolupament que, sense ser causa-efecte, ens ofereixen exemples d'esdeveniments que expliquen els diferents camins que arriben al lloc comú de la bona docència.

Després de l'estudi de les històries de vida investigades no podem afirmar que hi ha un estil de docència que puga considerar-se el millor, però podem assegurar que hi ha criteris comuns marcats pel compromís pedagògic, social, polític, cultural i emocional, que constitueixen eixos transversals en el desenvolupament de la seua experiència educativa escolar. Això implica que per sobre els aspectes tecnocràtics de l'escola, hi ha una potent connexió amb la vida quotidiana de l'alumnat, amb la seua història i les seues emocions, la qual cosa actua com a motor per a qualsevol altra acció educativa i retroalimenta la seguretat i el gust pel que fan, afavoreix la coparticipació en tasques comunes i la cogestió democràtica de les tasques escolars.

"El benestar en el meu treball implica tenir una qualitat en la relació amb l'alumnat, no arribar a les classes i sentir-me, com de vegades alguns companys em diuen, que "ja em pose malat abans d'entrar a una classe", llavors, és terrible que no sàpigues estructurar la relació amb l'alumnat de forma creativa i positiva. A mi m'agrada estar a classe i més m'agrada la relació amb els alumnes."

(Jose) [6].

Implicació i posicionament polític del professorat

L'estudi de les seues històries de vida ens mostra que la implicació i el posicionament polític són constructes rellevants per a entendre el compromís, les contradiccions i les complexitats de la tasca docent. Tots dos comporten la satisfacció per la tasca realitzada i la manifestació intencional de les seues idees conseqüents amb el seu discurs i la seua acció.

La implicació l'entenem com l'implicació responsable del professorat que se sent un

actor social i polític que assumeix les conseqüències de les seues accions, raó per la qual transcendeix el merament tècnic en la seua tasca docent quotidiana. Generalment els produeix satisfacció, reforça la motivació i origina una font d'autorealització permanent atés que la pedagogia que sustenten està arrelada èticament i fonamentada teòricament. Això els permet comprendre i actuar com a ciutadans crítics que no es limiten al mer anunci contemplatiu, sinó que assumeixen la responsabilitat de l'acció com a actors socials a qui els competeix el que passa al món.

"M'agrada el contacte social amb els alumnes... jo em moriria en una finestreta, allà jo sola omplint impresos, llavors necessite el treball social, estar amb gent, que m'implique , que jo la implique . Potser m'agrada molt ensenyar perquè m'agrada molt més aprendre, m'agrada, m'encanta, sempre estic intentant aprendre."

(Adriana) [7].

El posicionament polític del professorat es mostra com una manifestació intencional d'idees coherents i conseqüents amb el discurs i l'acció. El professorat pot educar per a la ciutadania ja que té la capacitat de reflexionar críticament, debatre i emetre judicis fonamentats. A l'escola, el professor i la professora posicionat (a) políticament reconeix, respecta i defensa l'alumnat com a subjectes amb dret per a aprendre a rellegir la seua cultura sobretot en moments de canvis tan accelerats.

El professorat sempre està implicat en un acte polític, siga o no conscient, l'assumisca o no. Atés que l'educació mai no serà neutra i sempre expressarà les idees de la societat [8], serà tan vàlid el que facen com el que no facen o deixen de fer. El que importa realment és la presa de consciència del professorat sobre les conseqüències de les seues accions.

"De cara als alumnes i als meus companys m'agrada fer-los pensar, plantejar les qüestions i que reflexionen sobre educar en la llibertat. Em molesta el que repercuteix de cara a l'alumnat quan fem l'avaluació. Jo m'he enfrontat a l'equip educatiu perquè per negligència d'un company, per fer-li igual, per no saber ni el nom d'un alumne, no saber ni qui és i posar notes a la babalà, ha demostrat no tenir moral. Ho dic responsablement des del punt de vista professional"

(Adriana)

Considerar l'educació separada de la política és reduir-la en un simple treball tècnic, el risc és reproduir les incongruències escolars i enfortir el comportament despolititzat que genera una pràctica docent inhibidora del sentit de la seua pròpia cultura. L'educació escolar necessita la implicació i el posicionament polític del professorat per a aconseguir que "la política es convertisca en alguna cosa més pedagògica, és a dir, perquè la reflexió i l'acció crítiques es convertisquen en part fonamental d'un projecte social ..." (Giroux , 1990:15).

Característiques dels i les bons (es) professors (es)

L'estudi de les històries de vida també ens va permetre elicitar quatre categories per a perfilar al bon professor i a la bona professora, a saber: Motivació d'èxit, Autoconfiança; Autonomia i Treball col·laboratiu (López de Maturana , 2010).

Motivació d'assoliment.

És la recerca de reptes professionals, espais i temps de superació i perfeccionament, interés cultural, alta disposició a l'aprenentatge, persistència i evolució pedagògica. Es caracteritza per la postura optimista davant la vida, el compromís social i per la responsabilitat amb què s'assumeix la professionalitat. Una constant és el desig de superació i l'interés per saber més del que aparentment és suficient per a viure i treballar amb certa tranquil·litat.

"A mi m'agrada fer una classe amb un nivell elevat, intente estar a l'última, tant en literatura com en llengua, mai em canse d'estudiar i de veure tots els conceptes nous que hi apareixen. Treballe en diversos àmbits, no només exàmens o llibretes. M'interessa que els alumnes vegen , per exemple, que ni Benedetti ni Góngora estan només en un llibre de text, és a dir, que la gent pot llegir-los i gaudir-los. M'avorrisc dels exercicis i cada any els canvie , ho faig també per mi, perquè necessite canviar les propostes, inventar, veure un altre sistema per a l'alumnat perquè vaig veure que això no ho han aprés, llavors ho pense d'una altra manera ..."

(Adriana)

A aquests professors i professores se'ls fa atractiu aprofundir en el coneixement, la reflexió, el diàleg i l'anàlisi crítica, alhora que assumeixen una postura dinàmica davant el món que els porta "a procurar la veritat en comú, 'sentint, preguntant, investigant' " (Freire, 1998 [1969]: 85) i preguntant per la seua postura davant del coneixement.

Per a la majoria del professorat entrevistat el seu treball continua fora de l'escola, siga pensant en les classes, en noves estratègies o buscant solucions per a algun problema que sorgeix a l'aula, en el benentés que no es tracta de la intensificació [9] del seu treball. Quan li preguntem a Alonso com concep el seu treball de professor, respon:

"Jo crec que un professor a l'Institut ha d'anar una mica més enllà del que l'Administració li diu: 'aquest és el teu horari i aquestes són les teues competències'. Jo entenc perfectament que un conductor d'autobusos agafe el volant a les nou, el deixa a dos es vagi a casa perquè el seu treball ha acabat. Però jo m'estic relacionant amb persones i el problema que jo he tingut aquí m'ho porte a casa, i pense en ell, i si estic a casa i tinc algun tipus d'estratègia per a demà solucionar-ho, doncs, no vaig a dir: 'però com sóc a casa i no estic en horari laboral, no ho faig'. I el mateix a nivell de preparació de classes. La meua classe no comença a les nou; ha començat una setmana abans, quan jo vaig pensar en la classe que havia de donar la setmana que ve, això per a mi és ser professional. Hi ha qui no ho entén així i diu: 'no, a mi l'Administració em paga de nou a deu, jo treball de nou a deu i punt', però home!, Estem treballant amb persones, i no podem limitar el nostre treball als cinquanta minuts de classe."

(Alonso)

Parlem d'una motivació d'èxit compromesa socialment, no del simple fet d'acumular cursos, títols i certificats, sinó del deure moral d'actualitzar i preparar-se, com diu Freire, científica, física, emocional i afectivament per al treball docent. Entenem que la preparació dels professors i l'interés que demostren per a saber més del que saben és una força per al canvi i una forma d'alliberar-se de l'alienació. Quan els professors descobreixen que la seua responsabilitat educativa ultrapassa les fronteres de l'aula, ja no hi ha *peu enrere*, ja que es constitueix en un procés de presa de consciència.

Autoconfiança

És notòria la diferència entre els que confien en els seus coneixements i capacitats amb qui no se senten en condicions d'assumir la responsabilitat que comporta l'ensenyament. Els (es) primers (es) s'atreveixen a intervenir per a remoure i flexibilitzar la rigidesa del sistema escolar, mentre que els (es) segons (es) busquen segur refugi de l'acomodació, que en preferir repetir el preestablert, creuen en la certesa que il·lusiona amb la seguretat, abans que arriscar-se a compartir experiències que deixen al descobert la incertesa pròpia del treball educatiu, alliberador i no bancari.

Quan hi ha confiança es crea un contacte emocional indispensable per a consolidar l'acostament dels alumnes i les alumnes a l'aprenentatge. Reconéixer les emocions condueix al benestar que impulsa i estimula a fer millor el món on es viu.

A més, la confiança del professorat en les seues pròpies capacitats el permet afrontar amb seguretat el procés educatiu per no caure en l'entrenament exclusivament tècnic, alhora que l'ajuda a mirar amb optimisme el futur, amb visió de progrés, i hi intervenir propositivament.

"Els moments que més gratificació he tingut en els últims anys que he treballat, és quan he impartit el programa de diversificació i el programa d'adaptació en grup. Són programes d'ajuda als alumnes que, en el primer cas, tenen possibilitats de recuperar però tenen problemes, i en el segon, són adaptacions curriculars amb un desnivell profund. Encara que el percentatge d'èxit no és gaire gran, un alumne em va dir l'altre dia: "he aprés aquest any més que en tots els anteriors anys de la meua història escolar", això és gratificant"

(Jose)

Moltes vegades s'inhibeixen les possibilitats d'un bon ensenyament perquè els i les professors (es) no s'atreveixen a prendre decisions, innovar o flexibilitzar el currículum tot i que les circumstàncies li ho permeten. Siga la por a equivocar-se o no saber respondre de manera adequada les preguntes de l'alumnat, els tempta a aferrar-se a les prescripcions del llibre de text, al que altres diuen que cal fer ja les planificacions de les unitats didàctiques repetides per anys. Això va generant algun grau de deficiència cognitiva que a la fi els priva de la pròpia cultura, limitant-los als

estímuls de la lectura superficial, repetint motlles aliens, i inhibint la creació de noves relacions d'aprenentatge.

Aquestes actituds també poden afavorir l'egocentrisme que redunda en l'autoengany de creure que són els altres els equivocats. Aquest és el cas de la típica reacció del professorat que culpen als seus alumnes (es) del fracàs del seu propi ensenyament.

Qui no confia en les seues pròpies capacitats s'empara en la neutralitat, raó per la qual, està més propens (a) a rebre tàcitament paquets de dades precarregades , i intentar "transportar-les" aquestes directament a la ment dels seus alumnes (es) . No hi ha reflexió, opinió ni presa de decisions sobre el contingut dels missatges perquè la inseguretat contribueix a assentir a tot el que li ordenen realitzar

Autonomia

L'autonomia correspon a aquella actitud emancipadora del professorat. Gràcies a la seua convicció, reflexió crítica, i iniciativa pot proposar alternatives pedagògiques, prendre decisions, defensar-les i ser fidel als principis que proclama per a provocar el canvi en el seu entorn.

El professorat ha d'experimentar l'autonomia perquè la senta necessària, si no ho fa sempre creurà que és autònom perquè els/les altres l'ho fan creure, però no serà veritat ni estarà convençut. Així com hi ha molts (es) que no són conscients que estan reproduint models aliens, esbiaixats i descontextualitzats, hi ha d'altres que se n'adonen, però no fan res per rebel·lar-se davant els mètodes impostos ni per a identificar-se amb els seus processos personals.

L'autonomia necessita el pensament crític del professorat, però la sola crítica no serveix de res si no va acompanyada d'una reflexió sobre els motius i conseqüències del que s'està criticant per a proposar alguna via alternativa d'acció. Ser autònom (a) no significa imposar criteris desqualificadors amb qui no s'està d'acord, sinó buscar les maneres de participar en espais, temps i propòsits comuns.

"El curs passat vam celebrar diversos claustres per a veure com podíem organitzar el tema de la formació del professorat i de la disciplina amb els alumnes. Llavors, pel meu compte i risc vaig decidir preparar un pla que vaig passar a la direcció del Centre per a estudiar-lo. Es va aprovar i és el que aquest any ha constituït el pla de

formació del professorat en el nostre Centre, al qual pràcticament la meitat del claustre s'ha apuntat i crec que ha estat un èxit. La gent està bastant contenta i no només això, sinó que s'ha decidit que per al curs vinent continuarem amb aquest pla de formació a un altre nivell."

(Alonso)

Els i les professors (es) que reflexionen críticament estan més oberts (es) a observar el sistema educatiu i a no criticar-ho tot perquè sí, sense més, sinó a plantejar una crítica que construeix i crea, sinó que destrueix i paralitza. Opten per una educació per a l'home i la dona-subjecte i no per a l'home i la dona-objecte (Cfr . Freire, 1998 [1969:26]).

Si no aprofundim en el debat ètic sobre el rol docent, no ens quedaria més que seguir la linealitat administrativa per al compliment contractual. Si així fora, ens podem qüestionar com estem comprenent la formació del subjecte ètic: si per la submissió o per l'autonomia. Si per a la submissió, ho pensem sense coneixement i experiència, per tant, és fàcilment controlable. Si l'entenem per l'autonomia, ho reconeixem des de la seua capacitat i de les múltiples possibilitats que emanen de la seua propensió a aprendre. Si és així, la nostra responsabilitat consisteix a desenvolupar-la. (Cfr . Martínez Bonafé , 2006:4)

"Quan s'ha de recórrer al poder coercitiu és perquè en el fons no hi ha respecte. Això és el que jo més significaria pel que fa a la convivència dins l'aula. I pel que fa a l'alumnat, aquest és un element fonamental en l'ensenyament i en l'aprenentatge, no poden ser mers elements passius. En la mesura que ells entren de forma activa en aquesta relació es genera aquest ambient constructiu de respecte i col·laboració . Jo he vist molts companys i companyes que fonamenten la seua estructura de la convivència o de la disciplina a l'aula en el poder coercitiu: "les normes del Centre diuen això i això, i tu has de fer això, i jo puc fer això i t'obligue que faces això". L'autoritat, necessàriament no té per què recórrer a aquestes qüestions. L'autoritat és un conjunt de característiques que té el professorat que no necessita imposar-la recorrent a mètodes coercitius. És difícil de definir perquè és un conjunt diferent de sensacions, de percepcions, de formes de treballar i d'aproximar-se als alumnes, però que genera una relació entre alumnes i professors que permet treballar, en general, de forma constructiva i abordar els problemes que van sorgint en un marc de respecte."

(Jose)

Treball col·laboratiu

El treball col·laboratiu consisteix en la recerca d'alternatives de participació, informació, treball en equip, relacions dialògiques i estratègies cooperatives per a la presa de decisions, i que genera relacions significatives i transcendents, reduint l'individualisme i l'ostracisme professional, i les conseqüències afecten a tots i a totes els qui estan implicats en el procés educatiu local i global. Es tracta d'evitar la gran ironia de l'ensenyament que consisteix a participar d'una missió comuna en espais i temps també comuns i al mateix temps caure en un aïllament autoimposat i professionalment sancionat (Lieberman i Miller, 1992:11).

"Em molesta la dificultat que, en la majoria de les ocasions, tinc per a tractar la relació pedagògica que s'ha d'establir en el meu Centre. Es parla del temps, dels plans per les vacances, de la família, però no trobe ocasions, ni fòrums, ni espais ni temps per a parlar amb els meus companys de qüestions realment pedagògiques, per exemple, de com millorar la feina que estem fent. I no només no trobe els moments, sinó que de vegades tampoc trobe, en general, no vull dir-te que siguen tots els companys, no trobe l'interès suficient per a parlar del tema."

(Alonso)

El treball col·laboratiu incentiva a prendre consciència del propi rol com a subjectes actius i propiciadors de canvis en el seu entorn, al qual doten de sentit i ajuden a construir. El professorat i l'alumnat prenen consciència sobre la rellevància i transcendència de la seua relació educativa, que no es limita a aprovar un curs o *aprendre* determinada lliçó, sinó a avançar cap a la materialització de les idees i la pràctica en accions coherents.

Quan professors (es) i alumnes (es) treballen col·laborativament estan en millors condicions per a produir diàleg i reflexió conjunta sobre els continguts, debatre diferents punts de vista, construir relacions amb la vida quotidiana i reflexionar sobre les conseqüències que els continguts tenen per a la societat . Quan no treballen col·laborativament, això es dificulta.

“Jo intento introduir el treball cooperatiu en diversos moments del desenvolupament de la unitat didàctica perquè em sembla interessant des del punt de vista estructural. Al principi els alumnes es veuen distants, però quan fixem entre tots les qüestions organitzatives i de funcionament de la classe, ja que m’agrada ser molt rigorós, es facilita a poc a poc la comprensió de com i quan poden participar. Aquest mateix rigor en l’organització jo crec que fa que tinguen una actitud participativa constructiva.”

(Jose)

El treball col·laboratiu afavoreix les relacions harmòniques entre professorat i alumnat i no requereix del control punitiu d’un sobre d’altres, sinó del mutu acord per a participar en el mateix procés educatiu. És “un aspecte crucial de la forma de vida democràtica” i no només una estratègia més per a millorar el rendiment acadèmic (Apple i Beane, 1999:40).

El professorat i l’alumnat formen part del currículum democràtic que transforma el rol passiu de “consumidors de coneixement” pel rol actiu de “fabricants de significat” (Apple i Beane, 1999:34). Una relació col·laborativa i dialògica és una evidència de l’acte cognitiu, que quan es trenca, la creació i recreació se substitueix per un “acte de consum” en què només hi ha transferència de continguts (Freire, 1990:165). La transmissió unidireccional de continguts i la manca de diàleg inhabilita als alumnes com a subjectes actius del seu propi aprenentatge i els allunya de plantejar qüestions ètiques per la primacia del rendiment.

“Tinc clar, en principi, que he de respectar l’alumnat que no és receptiu a l’estudi, que no té ganes d’estudiar, que ve moltes vegades de fracàs escolar i estan farts que els diguen: ‘no fas res …, vuit suspensos , ja veuràs … què has de fer el dia de demà! ‘Jo mai els dic això, ni els faig consells ni res, evite parlar d’aquest tema, que ja ho deuen haver sentit i els haurà creat inseguretat. Per a mi és molt important treballar juntament amb ells l’aprenentatge de conceptes i donar-los tranquil·litat d’esperit. Que estiguen tranquils …”

(Adriana)

Què els ha portat a tenir confiança, motivació d'èxit, autonomia i a treballar col·laborativament?

Les diverses investigacions sobre les històries de vida del professorat [10] ens permet afirmar que darrere de cadascuna de les categories presentades hi ha d'altres, la importància i transcendència de les quals no podem defugir. És a dir: La constitució familiar de suport, l'admiració per "algú" determinant en les seues vides, i els ambients lletrats.

La constitució familiar de suport ha emergit en les nostres investigacions caracteritzada per la unió, presència, calidesa, benestar i rigorositat del nucli familiar tot i les problemàtiques i successos viscuts en la infància; l'acompanya la formació de valors, la responsabilitat i el compromís per allò que s'assumeix de forma autònoma.

L'admiració per "algú" determinant en les seues vides, configurada per figures de suport, acollidores i afectuosament expressives, amb un alt compromís social, responsables i presents en els moments més importants de la vida, els van inculcar la responsabilitat i el compromís que es van transformar en valors subjacents que semblen repercutir en la responsabilitat personal, professional i en el treball en equip.

"En el meu passat escolar vaig tenir una professora d'història, Leonor Sanz, en batxillerat i en COU, i probablement per ella vaig fer la carrera d'història, i un professor de llengua, Vicente Salvador que em va donar castellà i que també el vaig tenir a COU. Els dos tenien unes característiques molt similars, eren professors que passaven bastant dels llibres de text oficials, que completaven el treball amb propostes personals, que ens orientaven en lectures al marge de la programació, ens donaven uns seminaris al marge de les classes, de qüestions metodològiques, tècniques d'estudi, reflexió sobre la situació espanyola en aquella època, que era just l'any posterior a la mort de Franco. Tot això em va impactar molt."

(Jose)

En els seus primers anys els ambients lletrats els van despertar el gust i la curiositat lectora, el que redunda en la manera com incentiven a llegir i produir textos als seus alumnes. Des de menuts van ser curiosos i inconformistes, i sempre

trobaven a algú que satisfeia aquestes necessitats. És important destacar que a casa no necessàriament havia llibres o textos d'estudi, però havia converses, contes, anècdotes en les quals participaven activament.

"Vaig tenir la sort de tenir una mare que ni tan sols va acabar primària, però amb una facilitat per al conte oral, per el conte popular i per a la invenció de contes sorprenent, és a dir, la meua mare amb dos personatges és capaç de fer-te un conte d'una hora, i sempre això em va marcar, aquest contacontes popular de la meua mare, i després el meu avi que em marcava lectures i que em parlava. Amb aquest gran parlador del meu avi i aquesta gran contacontes de la meua mare, doncs definitivament, la xiqueta va adquirir la facilitat de paraula molt petita, i després, ja tot va venir rodat, la lectura i l'amor a oir narracions i narrar."

(Adriana)

El sentit de revisar la seua pròpia història

La revisió de l'evolució de la seua pròpia vida i de la seua pràctica pedagògica ha permés als i les professors (es) adonar-se dels seus errors i dels seus encerts, a més, ens ensenyen que és possible ser optimista tot i les dificultats, que es poden buscar les formes de fer si no hi ha recursos i que no té sentit quedar-se quiets (es) acceptant que mai n'hi haja, la qual cosa no vol dir adoptar actituds indolentes i acceptar tàcitament la manca de recursos.

D'altra banda, la proximitat amb els seus alumnes té la recompensa clarament política de la reciprocitat amb la qual ells s'involucren en el procés d'aprenentatge: entren amb ganes a les classes, desitgen aprendre i participar amb entusiasme, senten i expliciten el sentit de la formació escolar per a la vida en comunitat. Això fa una gran diferència amb altres professors (es) que s'abaten i aclaparen quan no ho aconsegueixen. Són optimistes.

"Els exigisc moltíssim, pel que fa a coneixements..., no sóc la típica que aprova ni molt menys, ells saben que s'ho han de treballar moltíssim amb mi, però els eduque a ser sincers i crec que ho aconseguisc, perquè pense que em veuen assecible i afí, jo mai els mentisc, mai els falte el respecte, mai els cride, els parle de tu a tu, els argumente molt, els dic: si em necessites, tinc aquestes hores, aquests patis, et puc

ajudar, […] els hi veig molt contents, perquè entren sempre explicant-me coses i en acabar la classe sempre es queden a explicar el partit que han fet el diumenge, o si la seua mare els ha dit no sé què …”

(Adriana)

L’afectivitat i la cientificitat amb què els i les bons (es) professors (es) realitzen la tasca pedagògica no estan renyides entre si, de la mateixa manera que el tracte afectiu amb els seus alumnes (es) no minimitza l’exigència i la rigorositat de la seua pràctica, ni l’actitud inquisitiva i crítica, ni el caràcter polític de la seua tasca, al contrari, els ajuda a entendre i respectar l’altre i els reforça i anima a seguir.

Hi ha una relació implícita entre l’autoexigència en l’ensenyament i la comprensió del procés de l’aprenentatge per part de l’alumnat, la qual s’inicia amb un compromís mutu establert en començar el curs. Això ha permés que altres professors (es) revisen les seues pròpies pràctiques, milloren el clima de les seues aules i descobrisquen el real valor de la docència, alhora que és el primer pas per a començar a intervindre en el canvi de les condicions que creen les desigualtats.

La pregunta més rellevant que es formulen aquests professors és què els interessa que aprenguen els/les seus/es alumnes. No els atrau la simple transmissió de continguts, sinó la comprensió crítica i ètica dels continguts, així com el rol que cadascú exerceix en el món. Més que preguntar-se com fer, de primer es pregunten què fer a partir del que és desitjable, possible, probable i realitzable, i per què volen realitzar una determinada pràctica i no una altra (Gimeno, 1999:44).

“Tu no has acabat ja d’aprendre, no saps tot el que has de saber sobre la teua professió, cada dia que et fiques en una aula i t’enfrontes a un grup d’alumnes on cadascú té les seues característiques, problemàtica, interessos, apetències . Cada dia t’enfrontes a un problema nou que segurament ni a la facultat, ni possiblement en tots els anys que portes a la teua experiència docent has hagut de resoldre. Ningú t’ha ensenyat a tractar-los; hauràs d’aprendre…”

(Alonso)

Professionalitat docent

La professionalitat docent descansa en el fet que els bons professors i les bones professores són conscients que poden anar molt més enllà dels límits imposats i assumeixen la responsabilitat de formar ciutadans(es) informats(es) i justos(es). D'aquesta manera, transcendeixen a les escoles, alhora que teixeixen xarxes de pràctiques de qualitat que contribueixen a la valoració social del seu treball.

Si bé per raons epistemològiques no podem afirmar de manera concloent que els i les bons (es) professors (es) compleixen amb tots els requisits de les pràctiques de qualitat, estem en condicions d'afirmar que ho intenten amb intencionalitat significativa i explícita, encara que moltes vegades es cansen i aclaparen, però mai perden el sentit i valor del compromís contret. Ells i elles saben que l'important és el treball a l'aula que beneficia integralment als seus alumnes en tant educands històrics inserits en una societat específica, per la qual cosa no necessiten referir-se a la seua pràctica amb un discurs progressista.

És evident que això és, aparentment, insuficient per a canviar la realitat, però farem un pas significatiu perquè es valore públicament la professionalitat docent i es comprenguen millor algunes instàncies d'organització per al canvi. A més, les conseqüències imprevisibles de la difusió i imitació creativa poden donar peu a un moviment autònom d'innovacions inèdites en educació.

A manera de suggeriment per a la formació inicial del professorat

Al llarg del procés d'investigació ha emergit i destacat de manera significativa que els bons professors i les bones professores no tenen problema per a bregar amb una de les principals dificultats del procés educatiu: que la complexitat d'un tema en estudi és l'expressió paradoxal de la simplicitat d'aquest; el seu desenvolupament genera un bucle de retroalimentació permanent que va de l'un a l'altre en processos de complexitat creixent, a excepció de quan intervenen factors que pertorben el procés transformant-lo en superficial i complicat [11].

Hem dedicar-nos a resignificar el conegut des de relacions hipotètiques inèdites que il·luminen les complexitats del procés educatiu, superant les temptacions superficials i complicades que han portat el sistema escolar a un aparent carreró aporètic. Atesa aquesta simple i complexa constatació, cal preguntar: per què no integrem aquests criteris en la formació inicial de professors?

Bibliografia consultada

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

APPLE, Michael y BEANE, James. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

CALVO, Carlos, (2008) *Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*. La Serena, Nueva Mirada.

CASALI, Alipio (2003). *Un novo sentido comum para a educacão e o desenvolvimento popular*. s/r

CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORTINA, Adela (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.

FREIRE, Paulo, (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación.* Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.

— (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

— (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

GIMENO, José (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990). Introducción en FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, Andy et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

LIEBERMAN, Anne, and MILLER, Lynne (1992). *Teachers – Their world and their*

work. Implications for school improvement. New York and London. Teachers College, Columbia University.

LOPEZ de MATURANA, Silvia (2010) *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. II Edición. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.

Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ, Jaume (2006). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congrés Internacional de formació del profesorat: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, febrer, 2006.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centre d'Investigacions Sociològiques.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.

Notes

[1] Proyecto Fondecyt Nº 1110577.

[2] LÓPEZ DE MATURANA , Silvia :

- 2011. Projecte FONDECYT: Fons Nacional d'Investigació Científica i Tecnològica del Govern de Xile. Coinvestigadora principal: Projecte Núm. 1110577 / 2011-2014. Sorpreses educatives infantils i propensió a aprendre. Universitat de La Serena, Universitat Austral.
- 2009. Projecte FONDECYT Núm 1080073 / 2008-2009 . Coinvestigadora principal: Complexitats educatives emergents caòtiques a l'escola lineal. Universitat de la Serena .
- 2009. Projecte CREDEULS (Centre Regional d'Estudis i Desenvolupament de l'Educació . ULS). Investigadora responsable : Impacte de les pràctiques pedagògiques reeixides a l'aula : línies orientadores per a l'educació escolar . Universitat de la Serena . Finança : Fons Nacional de Desenvolupament

Regional (FNDR). Govern de la Regió de Coquimbo , 2008/2009.

- 2008. Projecte de recerca del Centre de Perfeccionament , Experimentació i Investigacions Pedagògiques (CPEIP). Investigadora responsable : Històries de Vida de professors . CPEIP – ULS. 2007-2008.
- 2006. Projecte FONDECYT N úm. 1050621 / 2005-2006. Investigadora responsable : La construcción sociocultural de la professionalitat docent : compromís social , polític i pedagògic . Universitat de La Serena, Universitat Central de Santiago .
- 2004. Universitat de València , Espanya: Construcció sociocultural de la professionalitat docent : Estudi de casos de professors compromisos amb un projecte educatiu . Tesi conduent al grau de doctora en Pedagogia . 2003/2004.

- Universitat de València , Espanya. “ La identitat profesional dels ” bons professors “ : Històries de Vida . Recerca que condueix al Diploma d’Estudis Avançats (DEA) i Suficiència Investigadora . 2001/2002.

  Entre les diverses investigacions comptem amb més d’un centenar de professors i profesores entrevistats (es).

[3] La historia de vida atorga la paraula viva a les persones perquè expliquen la trajectòria de vida personal i professional . És un relat biogràfic i autobiogràfic obtingut mitjançant entrevistes successives i altres recursos que mostren el testimoni subjectiu d’una persona sobre esdeveniments de la seua propia existencia i les valoracions que aquesta persona en fa (Pujadas, 1992).

[4] En les diverses investigacions sobre “ bons i bones professors (es)” triem intencionadament a qui van ser anomenats (es) com a tals pels seus companys (es) i els seus alumnes (es) (Espanya), a qui mostraven trets de compromís pedagògic , social, polític i cultural (Xile, Espanya); i a qui havien estat reconeguts pel Ministeri d’Educació (Xile) com professionals d’excel·lència . L’estudi de les seues vides va ser desvetllant certs trets transversals en cada un d’ells (es) que més tard es convertirien en categories d’anàlisi per a definir als (es) bons (es) professors (es).

[5] Alonso és un dels tants professors que van obrir les portes de la vida per a ser investigat en el procés de convertir-se en “ bon professor ”.

[6] Jose és un dels tants professors que van obrir les portes de la seua vida per a ser investigat en el procés de convertir-se en ” bon professor ”.

[7] Adriana és una de les tantes profesores que van obrir les portes de la seua vida per a ser investigada en el procés de convertir-se en “ bona professora ”.

[8] Aquestes idees es troben desenvolupades per : Apple , 1986; Freire , 1990, 2001; Mac Laren , 1998; Popkewitz, 1990.

[9] Entenem la intensificació com un dels fenòmens de la proletarització caracteritzat per la seua alta regulació , burocràcia i tasques que superen els esforços del professor (Contreras, 1999: 18-19) . Això redunda en la rutinització , manca d’exercici reflexiu , aïllament i desqualificació intel·lectual del treball dels professors, que no veuen altra eixida a les exigències de la seua situació laboral . Per la seua banda, entenem la proletarització com la pèrdua de l’autonomia i del sentit ètic implícit en el treball docent , i el deteriorament de les seues condicions laborals .

[10] Específicament : Projecte Fondecyt N úm. 1050621 / 2005-2006. La construcció sociocultural de la professionalitat docent : compromís social , polític i pedagògic . Universitat de La Serena, Universitat Central de Santiago .

[11] “Lamentablement la relació paradoxal simplicitat / complexitat , tan radical en els processos educatius , pateix una alteració profunda en molts processos escolars , on la simplicitat esdevé en superficialitat i la complexitat es transforma en complicació indescriptible que ningú entén. El saber i la ignorància més que una xarxa de relacions misterioses que desafien ser compreses es transforma en un embolic indescriptible i desmotivador.” (Calvo, 2008).

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz

Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire

Ana Maria Saul
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Brasil
Av. Parada Pinto, 3558 apto 142 São Paulo -Horto Florestal – 02611 001
Fone/fax +55 11 2232-7876

Resumo

O texto apresenta a prática que venho desenvolvendo como docente da Cátedra Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – Brasil, inspirada no ‘jeito de ser docente’ de Paulo Freire. Inicialmente, vou fazer um acercamento ao tema, contando como foi o meu encontro e convivência com Paulo Freire, na PUC/SP, no período de 1980 a 1997, para depois dizer da minha prática docente, que vem sendo recriada a cada semestre, na perspectiva de experienciar a possibilidade e o valor de trabalhar com a proposta freireana na sala de aula.

Palavras-chave

Prática docente; Paulo Freire; referenciais freireanos na sala de aula.

Primeiras palavras

O objetivo desse texto é apresentar e discutir o trabalho que desenvolvo como docente e pesquisadora na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – Brasil, com a intenção de mostrar aos leitores como venho trabalhando, a partir do que aprendi com o ‘jeito de ser docente’ de Paulo Freire.

Inicialmente, quero dizer como foi o meu encontro e convivência com Paulo Freire, na PUC/SP, no período de 1980 a 1997, para depois apresentar a minha prática docente, que vem sendo recriada a cada semestre, na perspectiva de experienciar a possibilidade e o valor de trabalhar com referenciais freireanos na sala de aula.

O ‘jeito de ser docente’ de Paulo Freire

Paulo Freire foi professor da PUC/SP, no Programa de Pós-Graduação: Educação

(Currículo), depois de sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980 -1997). Tive a grande felicidade de partilhar com ele, pelo período de quase duas décadas, o espaço da sala de aula, dirigindo os seminários das terças – feiras à tarde e por isso posso testemunhar a coerência entre o seu "fazer docente", originado de sua reflexão sobre sua prática como educador e do diálogo constante que manteve com educadores/as e educandos/as de diferentes países do mundo, e as suas proposições político-pedagógicas.

Quero destacar, nesse relato, o que aprendi com o "jeito de ser docente" de Paulo Freire. Começo, no entanto, fazendo um acercamento ao tema para dizer, muito brevemente, como foi o meu primeiro encontro com Paulo Freire. Eu o conheci, provavelmente como muitos educadores/as, por meio de seus livros proibidos, no Brasil, na década de 1960 [1], quando ele estava no exílio. Somente pude ter acesso aos seus escritos em reuniões secretas do movimento universitário. Em 1979 tive a chance de ver Paulo Freire ser recebido no teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quando ele retornou do exílio.

Passei a trabalhar com Paulo Freire em 1980 [2], convidado pela PUC/SP, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Eu era responsável por uma das disciplinas obrigatórias do curso e ele ministrava uma disciplina optativa em torno da temática da Educação Popular. Fomos apresentados, formalmente, em uma reunião administrativa do Programa e, uma semana depois, quando eu me encontrava sozinha, na sala de professores, em um horário de almoço, revendo algumas anotações para entrar em sala de aula, fui tomada de surpresa. Paulo Freire entrou na sala, cumprimentou-me e disse: – *Menina, tu sabes fazer aquele plano de curso que temos que entregar à coordenadora?*[Paulo Freire trazia uma ficha em suas mãos] *. Os temas de que eu vou tratar, disse ele, estão aqui*[mostrou-me a ficha]; *não sei como colocá-los na forma do plano que foi pedido; tu podes me ajudar?* Eu não sabia bem como reagir. Com um misto de respeito, distinção e timidez, disse-lhe que eu sabia o que se costumava pedir na PUC/SP como plano de curso e que poderia tentar colocar as suas decisões sobre o curso, no formato de plano; disse ainda que eu lhe mostraria antes da entrega, para que ele conferisse os registros e fizesse as alterações necessárias. Assumi essa incumbência com grande responsabilidade. Parece que eu estava adivinhando que esse encontro seria o início de uma relação privilegiada e que frutificou em uma grande amizade e possibilidade de um trabalho conjunto, singular. Passamos, então a nos encontrar, freqüentemente; o plano de curso foi um bom pretexto para isso.

Em 1983, o Programa de Pós – Graduação no qual trabalhávamos passava por uma

reformulação curricular; como uma das novas propostas, foram definidos seminários para orientar a pesquisa dos alunos e alunas. Esses seminários seriam conduzidos por uma dupla de docentes, conjuntamente. Paulo Freire e eu fomos incumbidos de coordenar os seminários, com essa nova configuração. Começamos a trabalhar juntos às terças-feiras, dirigindo esses seminários.

No início de cada semestre tínhamos um longo encontro de planejamento desses seminários. Para o planejamento geral do semestre, Paulo Freire costumava *me chamar* para um almoço ou um café, em sua casa; depois *partíamos,* como dizia ele, para fazer o planejamento. Ele procurava sempre ouvir o que eu estava pensando em relação ao próximo semestre; daí discutíamos bastante e chegávamos às propostas. Ele fazia questão de ressaltar que os nossos desejos, os nossos sonhos de professor/a seriam confrontados com os sonhos dos alunos e alunas e por isso propunha que a primeira coisa que faríamos em sala de aula seria discutir, com os/as discentes, a proposta de trabalho dos seminários. Considerávamos, para a elaboração do plano, as expectativas do alunado, as possibilidades de tratamento da temática e as avaliações dos semestres anteriores, realizadas pelos/as participantes do seminário. Esses diálogos com Paulo Freire sempre foram muito produtivos, ricos e fraternos.

No primeiro dia de aula ele se preocupava inicialmente em ouvir os/as alunos/as para que as suas necessidades e expectativas estivessem contempladas na proposta de trabalho a ser desenvolvida no semestre. Isso era feito numa sala de aula arrumada em círculo, ambiente propício ao diálogo, onde todos os participantes podiam se ver face a face e onde Paulo Freire podia “tocar” algumas pessoas da roda, que estavam a sua direita ou a sua esquerda, colocando delicadamente a mão sobre seus ombros; fazia isso em alguns momentos, num gesto muito espontâneo, como se quisesse ser melhor entendido ou, ainda, para chamar o seu/a interlocutor/a à participação. Quem conviveu com Paulo Freire e teve a oportunidade de estar mais perto dele, seguramente, vai se lembrar da expressividade dos seus gestos. Ele era um homem que falava com as mãos.

Na condução do trabalho de sala de aula Paulo Freire propunha que, num primeiro momento, ouvíssemos as preocupações de investigação, de pesquisa dos alunos/as; *os seus sonhos,* como ele dizia. Mesmo que esses projetos fossem embrionários, ele fazia questão de estimular seus autores/as a dizer os seus sonhos, ainda que estes não estivessem detalhados ou totalmente claros. A partir do relato dos projetos, ou intenções de pesquisa, passava-se a um segundo momento em que se trabalhava com as diferentes temáticas que daí emergiam, encontrando-se os eixos

importantes de cada um desses projetos e os “fios comuns” entre eles. Deste modo eram aprofundadas as temáticas fundamentais que contribuíam para os diferentes projetos. Além de selecionar os tópicos básicos de discussão, Paulo Freire considerava importante propor aos alunos e alunas que se exercitassem na produção escrita durante o curso e discutissem as suas produções em sala de aula. Ele me dizia: *Vamos propor ao grupo que, em cada sessão, a cada aula, eles/as possam reagir não só oralmente, no momento da aula, dizendo o que pensam a respeito das temáticas, mas vamos, também, desafiá-los/as para escrever pequenos textos, uma página que seja, e, na sessão seguinte nós ouvimos essas páginas e nos manifestaremos em relação a elas*.

De um modo recorrente, nas análises, surgiam, com prioridade, os seguintes temas: justiça social, poder, liberdade, democracia, utopia, ética, construção do conhecimento, compromisso social, formação do/a educador/a, educação como ato político, leitura da realidade, valores do ser humano.

Paulo Freire fazia questão de insistir sobre esses temas. De modo coloquial ele nos dizia: *Vocês que estão comigo há muito tempo, certamente já começam a adivinhar o que vou responder, porque faço questão de insistir sobre alguns temas*.

Esse modo de “ser” e de “fazer” de Paulo Freire, centrado em proposições fundamentais de sua obra, como: o respeito ao educando, a dialogicidade, a importância de partir do conhecimento dos educandos/as no processo de ensino aprendizagem, a defesa da autoridade do professor e não do autoritarismo, a politicidade da educação e, em especial, a seleção de conteúdos significativos na escola foram, por vezes, criticados por intelectuais que defendiam a tendência histórico-crítica na educação. Em nosso país, essas críticas foram fortemente acirradas na década de 1980. Não foram raros os momentos em que essas críticas foram trazidas para a sala de aula, por alunos/as, e mesmo por outros/as professores/as que encontravam esses questionamentos em alguns textos ou em palestras proferidas em congressos. Paulo Freire não se cansava de retomar as explicações, aprofundando os seus argumentos. Todavia, não deixava de se referir a uma justa raiva em relação às críticas que lhe faziam sem fundamentação.

A presença de Paulo Freire na sala de aula sempre foi muito querida, marcante e significativa. A sua atuação na aula era discreta. Apesar de ele saber que a sua palavra fazia diferença, com humildade autêntica, raramente era o primeiro a falar. Exercitava, assim, um dos saberes que em seu último livro apontou como necessários à prática educativa: *saber escutar*. Ouvia a todo/as atenta e

respeitosamente e ficava à vontade para interferir, sempre que julgasse oportuno, ou quando alguém do grupo a ele se dirigia. Nesses momentos, ouvíamos sua voz mansa que revelava, porém, uma postura forte que convidava a pensar sobre os desafios por ele apresentados, na direção de uma leitura crítica do mundo, na defesa intransigente da ética do ser humano e da luta a favor dos seres oprimidos.

O clima democrático e cordial da sala de aula permitia que os/as alunos/as se experimentassem na produção da escrita e, ao mesmo tempo, pudessem dizer de suas dificuldades.

Paulo Freire, por vezes, fez exposições muito interessantes a respeito da superação das dificuldades para a produção de um texto. Ele contava como escrevia; dizia que *às vezes se punha diante de uma página e ficava tempo sem que realmente a possibilidade da escrita viesse*. Com isso revelava, na prática, a coragem que o/a professor/a precisa ter, segundo ele, de se expor diante da classe, demonstrando os seus sonhos, a sua ideologia, a sua compreensão da realidade e da produção do conhecimento e também os seus sentimentos.

No penúltimo semestre em que trabalhamos juntos ele estava escrevendo o livro Pedagogia da Autonomia, concluído em setembro de 1996. Em uma das aulas desse semestre, uma das alunas, ao apresentar a página que escrevera para a discussão na classe, (essa era uma página da dissertação de mestrado que estava produzindo) a aluna assim se dirigiu a Paulo Freire: – *Olhe, Paulo, às vezes eu tenho uma sensação de que aquilo que escrevi não vale muito a pena e tenho vontade de rasgar tudo e jogar no lixo*. Paulo Freire disse a ela em tom incisivo, indignado e muito bem humorado: – *Não, não faça isto! veja bem, eu também estou escrevendo um livro; eu vou dizer para você que ele até pode ser um livro rasgável, não sei ainda*. *Às vezes eu também sou tomado pelo sentimento de que o que a gente está produzindo nem sempre é totalmente bom, nem sempre a gente está totalmente satisfeito com o que faz.*

Em quase todas as semanas que se seguiram a esse fato, pedíamos notícias a Paulo Freire sobre o seu *livro rasgável*. Numa tarde de terça-feira ele chegou e disse: *hoje eu quero dar uma notícia a vocês, já terminei aquele livro rasgável*.

Ao comentar sobre a sua forma de produção, Paulo Freire sugeria ao grupo-classe alguns procedimentos para enfrentar as dificuldades da escrita. Uma das coisas que ele dizia dar muito certo era voltar, no dia seguinte, ao que se escreveu no dia anterior, reler o que já se fez, como um aquecimento para rever, reformular ou ir

adiante. Mencionava constantemente outra prática dele e que fazia questão de recomendar: o uso de bons e diferentes dicionários. Tive a oportunidade de visitá-lo em sua casa, no escritório onde ele escrevia, e observei que ele mantinha os dicionários muito próximos de sua escrivaninha, bem à mão, para utilizá-los a todo o momento. Paulo Freire não se cansava de mencionar a importância do uso dos dicionários de língua portuguesa para que a escrita fosse estética. Ele prezava muito a qualidade da linguagem e não se furtava de, no momento oportuno, sempre com muita cortesia, fazer o que chamava de *certas sugestões de linguagem* aos/às alunos/as. Dizia fazer isso como necessidade, como método, para garantir a *boniteza da linguagem.* Nessas situações ele fazia questão de dizer que a seriedade do educador não deve ser separada da alegria, não deve ser separada da estética. Ressaltava ainda *que ser político, no sentido de ter um direcionamento claro, um compromisso claro com a transformação da sociedade na direção da democratização e da justiça social, não nos exime da responsabilidade de fazer isto de uma forma estética, de uma forma bonita, alegre e prazerosa*. Ele dizia, ainda, que *não é preciso ser sisudo para ser sério. É muito possível e desejável que se faça educação com bom humor, alegria e amorosidade*.

Os encontros com Paulo Freire sempre foram reflexivos, interessantes, fraternos e surpreendentes. Era admirável a sua clareza de análise do mundo! Inquieto e instigante, buscava a coerência entre sua prática e os seus escritos, mostrando-se indignado com as injustiças sociais. Revelava constantemente, coragem, humildade e esperança.

A grande oportunidade que tive de conviver e aprender com Paulo Freire, na Universidade, ampliou-se e se aprofundou quando fui por ele convidada para dirigir a reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo [3] e coordenar o programa de formação permanente dos/as educadores/as. Trabalhar na equipe de Paulo Freire, Secretário da Educação foi uma experiência inusitada.

Em nossos encontros de quase todas as manhãs, no seu gabinete, em um edifício da Avenida Paulista [4], eu encontrava um homem alto, elegante, de terno e gravata, cabelos brancos, quase sempre longos, com suaves ondulações sobre os ombros. Bem disposto, chegava com pontualidade nas primeiras horas da manhã. Mostrava sempre, em nossos diálogos, a sua preocupação com os aspectos mais gerais da política educacional. Surpreendia-me, no entanto, o modo criativo e concreto com que ele tratava o cotidiano. Quem imagina o Secretário Paulo Freire como alguém que manejava tão somente as diretrizes mais gerais da Secretaria da

Educação, engana-se.

Com a experiência dos seus setenta anos e com a autoridade de um saber, reconhecido por muitos povos do mundo, tinha sempre algo novo a propor, na perspectiva concretizar, na prática, a política mais geral, avançando passo a passo, rumo à construção de uma escola pública, popular e democrática.

No dizer coloquial de Paulo Freire, *era preciso "mudar a cara da escola"; no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito de sua própria história*. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada um dos programas que estavam em desenvolvimento, sob a minha coordenação. Ele ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com *paciência/impaciente*. Entusiasmava-se com cada pequeno avanço; o relato de simples ações de escolas que evidenciavam estar caminhando na direção de uma escola séria na produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre e democrática, era o suficiente para mantê-lo animado e estimulado. Desafiava-me sempre com novos projetos, quase todos, ousados. Parecia que reservava a noite para sonhá-los e explodi-los, no dia seguinte, com o raiar de um novo dia, numa atmosfera que tinha clareza de propósitos, determinação, alegria e esperança.

A cada novo projeto exibia no olhar o brilho e a excitação de um menino. Toda a sua criação ousada, todavia, era cercada por uma moldura democrática onde o diálogo sempre foi a pedra fundamental.

Paulo Freire queria ouvir sempre e atentamente a posição de sua equipe sobre todas as propostas. Ouvia ponderações, recriava suas propostas, estimulava e dava espaço a novas proposições; externava preocupações, colocava parâmetros.

Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participação. Muito ao contrário da falsa participação que manipula colaboradores, centralizando todas as decisões nas mãos do chefe e delegando apenas a execução de tarefas, a participação, na equipe de Paulo Freire, assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político. Isto significou, efetivamente, compartilhar decisões. E observe-se que chamar a equipe para integrar o processo de tomada de decisão implicava, necessariamente, uma divisão do poder do dirigente. É isto! Paulo Freire dividia o seu poder de Secretário de Educação com sua equipe, na Secretaria. Fazia isso com tranqüilidade mas,

sobretudo, por convicção política. Importante destacar que isso não o ameaçava ou o tornava *menos poderoso*. Ao contrário, como ele mesmo dizia em tom muito bem humorado **:** *sou o secretário que menos tem poder e por isso, contraditoriamente, sou o que tem mais poder.*

No cotidiano difícil, demandante, desafiador da educação na cidade de São Paulo, na construção de uma gestão democrática, pude vivenciar, com Paulo Freire, a sua disposição para o diálogo, a tolerância, uma paciência/ impaciente e um toque de paixão em tudo o que ele fazia.

Convivi com Paulo Freire até poucos dias antes de sermos privados de sua presença física no mundo. Estávamos planejando, nessa ocasião, juntamente com um grupo de estudantes da PUC/SP, uma viagem ao Algarve/Portugal, onde Paulo Freire receberia mais um título de Doutor Honoris Causa. Lá faríamos um Seminário para professores e professoras, e nos encontraríamos com o professor António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, que estava organizando a viagem, em Portugal, os contatos com a Universidade de Algarve e o lançamento de um livro para homenagear Paulo Freire. [5] A alegria e animação de Paulo Freire, em relação a essa viagem, eram indescritíveis. Ele fazia planos, discutia o roteiro, planejava passar em alguns locais para voltar a comer algumas comidas típicas, tomar vinho do Porto e ver lugares bonitos. Enfim, seria uma festa!

Com o impacto e a tristeza pela falta de Paulo Freire, fiquei muito tempo sem poder falar sobre ele, em público, sem que as lágrimas me viessem à face.

Paulo Freire deixou saudades pela sua lucidez de interpretação dos fatos do mundo, pelo seu poder de indignação, por seu contagiante amor à vida e ao ser humano, por sua luta incessante pela justiça, pela liberdade e por sua presença solidária e amiga.

Somente um ano depois de seu desaparecimento, quando ‘a saudade ficou mais mansa e o coração passou a ser envolvido em veludo’ é que os professores/as da PUC/SP tomaram uma decisão mais proativa, em relação ao legado freireano. O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo propôs, então, à Reitoria da Universidade, a criação da Cátedra Paulo Freire.

A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP: o contexto de minha prática

docente

Criada no 2º semestre de 1998, sob a direção do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, [6] a Cátedra Paulo Freire vem sendo construída como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a obra de Paulo Freire e a partir da mesma, focalizando suas repercussões na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos e novas práticas. A Cátedra foi criada para homenagear Paulo Freire. Prestamos essa homenagem do jeito que entendemos que Freire gostaria, ou seja, estudando com rigor o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo. Reinventar o legado freireano significa, nessa Cátedra, fazer uma releitura crítica da obra de Freire cuidando, pois, de não descaracterizar as suas propostas principais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais de sua obra. Rejeitamos, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se 'faça tudo de novo'. Também repudiamos movimentos e práticas que, em nome da reinvenção, aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas delas chanceladas por modismos e pela 'grife' das chamadas inovações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP vem trabalhando com os referenciais freireanos como subsídios para a docência, para a pesquisa e para a análise de políticas públicas em educação, na formação do educador – pesquisador, no nível da Pós-Graduação.

A Cátedra oferece um curso, a cada semestre letivo [7], com atividades que se desenvolvem em 17 encontros presenciais, com a duração de três horas/aula semanais. Confere aos participantes três créditos acadêmicos, de acordo com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

Desde 1999, quando assumi, com responsabilidade e prazer, a coordenação da Cátedra, tenho trabalhado com a inspiração dos referenciais e da prática de Paulo Freire.

Ao longo dos semestres tenho buscado aprofundar a compreensão da Cátedra como um espaço no qual:

a. a construção do conhecimento se faz coletiva e cumulativamente, de modo a não ser, apenas, um “espaço de passagem” para os/as alunos/as, um lugar onde se constrói/busca conhecimento, levando-se o que se considera importante, e sim

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

um lugar em que, ao mesmo tempo “se leva” e “se deixa” o conhecimento produzido, para construções posteriores. Para isto tem sido necessário desenvolver registros do que se faz, sistematizar e divulgar as experiências e as produções;

o. a docência seja coerente com os princípios de construção do conhecimento constitutivos da pedagogia freireana:

- respeito ao conhecimento dos/as educandos/as;
- dialogicidade;
- construção

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

- coletiva do conhecimento;
- construção de conhecimento crítico-transformador;
- c. o ensino e a pesquisa sejam tratados como relação indissociável e dialética.

Em uma busca vigilante de coerência com esses princípios, necessidade sublinhada por Paulo Freire, a minha prática docente tem sido no sentido de criar/ recriar uma metodologia de ensino-aprendizado crítico-transformadora na educação superior. O trabalho que tenho construído/reconstruído, nesse espaço acadêmico, tem a perspectiva de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Como nos lembra Freire na Pedagogia da Autonomia,

(...) *conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos*

(FREIRE, 1997)

No contexto de ensino – aprendizagem, a prática é trazida para a sala de aula por meio das intencionalidades de pesquisa dos/as alunos/as, de representações da realidade e *saber de experiência feito* dos educandos/as-pesquisadores/as. Dessa forma, ensino e pesquisa se interpenetram, mediados pela teoria e prática.

A metodologia de trabalho que desenvolvo considera, pois, *múltiplos itinerários* de estudo e pesquisa dos/das alunos/as. Quero significar com isso que diferentes focos de trabalho podem ser desenvolvidos simultaneamente, de acordo com os interesses e demandas dos objetos de investigação dos/as alunos/as, sempre, no entanto, referenciados pela pedagogia freireana.

O ponto de partida, o primeiro momento dessa metodologia é a *investigação temática*. Esse trabalho consiste em identificar os diferentes interesses de pesquisa de mestrandos/as e doutorandos/as, bem como suas práticas de pesquisa, para problematizar os limites de suas concepções e dos temas de investigação que pretendem desenvolver.

O segundo momento consiste na primeira imersão no pensamento freireano. Proponho aos educandos/as uma aproximação primeira à obra freireana. Aqui, os alunos/as podem escolher uma obra da bibliografia indicada pelo professor ou revisitar alguma obra que já conhecem, com o objetivo de encontrar, na leitura de um dos textos de Paulo Freire, até três conceitos de seu interesse, tendo como critério o tema/problema de sua pesquisa. Esse é primeiro desafio que lhes é apresentado. Em alguns semestres os/as alunos/as estranham a liberdade que lhes dou de escolher a obra. Esse estranhamento se dá pelo fato de não ser comum, entre os/as professores/as brasileiros/as permitir aos alunos/as escolherem a obra

que querem ler. Os/as estudantes, ainda têm se mostrado curiosos/as, com respeito ao resultado que essa prática terá, em termos do conjunto do grupo-classe.

Eu tenho deixado, deliberadamente, a discussão desses estranhamentos e curiosidades para o terceiro momento do trabalho, quando a prática trará evidências que podem justificar os argumentos de minha decisão.

O terceiro momento de trabalho consiste na socialização e discussão, no grupo de alunos/as, do que denomino *inventário de conceitos* composto pelo conjunto de escolhas dos participantes da classe. Aqui já se inicia a análise de compreensões advindas das leituras, uma vez que solicito aos/às participantes que justifiquem as suas escolhas e as relacionem aos seus respectivos problemas de pesquisa. De modo geral, a composição do inventário de conceitos não se esgota em uma única aula, quer porque o número de alunos é maior, em determinados semestres, quer porque as justificativas e questionamento, já nesse momento, se fazem adensadas.

Ao finalizar a discussão sobre o *inventário de conceitos* é possível esclarecer a classe quanto à minha decisão de estimular a escolha da obra pelos/as alunos/as. É possível observar que o *inventário* contém alguns conceitos que coincidem na seleção dos/as alunos/as e que são oriundos de fontes de leitura diferentes. Isso ocorre, explico eu, pelo fato de que Paulo Freire insiste em retomar, um conjunto de conceitos e idéias- força que são fundamentais em sua obra. Ele assim o faz, não com a intenção de repetir os conceitos mas, sim, para esclarecê-los mais, para aprofundá-los, ou articulá-los em outro contexto de pensamento. Desse modo, é possível encontrar, em toda a obra de Paulo Freire, a referência a um conjunto de conceitos que são centrais e explicitam o seu pensamento. É com surpresa que os/as alunos/as constatam essa característica dos escritos freireanos.

O momento seguinte de trabalho, o quarto dessa metodologia, consiste em organizar os conceitos com o grupo classe para um trabalho coletivo, de estudo e de aprofundamento, segundo os critérios de escolha dos conceitos, aproximações possíveis entre as escolhas feitas e os temas de pesquisa, visando a definir os *itinerários de pesquisa*, dos/as participantes do grupo.

O quinto momento caracteriza-se pelo aprofundamento dos conceitos. Proponho que esse trabalho seja desenvolvido em pequenos grupos que se organizam de acordo com os conceitos e temas de pesquisa que se aproximam. Nesse momento indico obras específicas de Paulo Freire para cada um dos subgrupos da classe para que os conceitos selecionados possam ser estudados.

Neste estágio do trabalho o objetivo é a elaboração de uma produção escrita que é socializada e discutida na classe. Para chegar a essa produção, vários caminhos têm sido trilhados. Em alguns semestres os grupos prepararam seminários, com diferentes linguagens e os apresentaram para o debate crítico-reflexivo com a classe. Esses seminários têm se mostrado bastante produtivos e vêm cumprido, de fato, a intenção de *semear ideias.* Diferentes recursos e produções têm sido trazidos para esses seminários que têm se mostrado como produções de conhecimento significativo e criativo. A elaboração do que tenho chamado de *tramas conceituais,* a partir de categorias centrais do pensamento de Paulo Freire, associadas a diferentes conceitos selecionados de sua obra, permitem a explicitação do caráter relacional dos seus escritos. Essas *tramas conceituais*, semelhantes a *mapas de conhecimento,* constituem importantes recursos cognitivos, quer para analisar, quer para propor práticas e políticas educacionais ou, como nos diz Paulo Freire, *cumprir o compromisso político de denunciar e anunciar.*

As produções escritas dos/as alunos/as têm tido várias destinações. Uma delas é a própria pesquisa do/a pós-graduando/a que freqüenta a Cátedra (dissertação ou tese). Uma segunda destinação tem sido a inscrição/apresentação do texto, elaborado e discutido, em eventos nacionais e/ou internacionais. Uma terceira possibilidade para divulgação desta produção tem sido a publicação da mesma em livros organizados pela Cátedra. Neste caso, os textos têm sido submetidos a uma nova instância de análise, também com caráter pedagógico, podendo voltar ao autor, para revisões e ou complementações [8].

As diferentes pesquisas que vêm se desenvolvendo no âmbito da Cátedra Paulo Freire articulam investigações de mestrandos/as e doutorandos/as [9] que participam do Programa de Educação: Currículo da PUC/SP se inserem em um amplo projeto temático em torno do grande objetivo de identificar e analisar a influência do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira, a partir da década de 1990, visando a contribuir para a recriação de políticas e práticas educativas numa perspectiva crítico-emancipadora.

O pensamento de Paulo Freire está sendo pesquisado com especial destaque para as políticas e práticas de currículo da educação pública, a partir da década de 90. A grande intenção dessa pesquisa é a de que os seus resultados possam subsidiar o fazer político-pedagógico de gestores e docentes de redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.

Para a concretização desse intento, várias ações subsidiárias estão em desenvolvimento:

1. Construção de um banco de dados sobre as pesquisas realizadas em sistemas de educação pública, no Brasil, que se pautam/pautaram em referenciais freireanos, a partir da década de 90.
2. Documentação e publicação dos

resultados dessa pesquisa e divulgação dos mesmos em um *websjte* interativo da Cátedra Paulo Freire, de modo a permitir consulta permanente e interação entre pesquisadores e gestores públicos.

3. Articulação de pesquisadores de várias regiões do País que investigam

a influência de Freire na educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino.

4. Divulgação dos resultados dessa pesquisa em publicações e em eventos nacionais e internacionais.

Quero destacar a criação, dentre essas ações subsidiárias, de uma *rede freireana de pesquisadores*, a partir desse projeto matricial da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. A proposta prevê que docentes de diferentes regiões do País, vinculados a cursos de Pós-Graduação, em Educação, pesquisem o legado de Paulo Freire e sua reinvenção, nos sistemas de educação do Brasil. Os resultados dessas pesquisas serão sistematizados de modo a demonstrar como os referenciais freireanos vêm sendo utilizados e recriados, seus efeitos e as condições necessárias para o trabalho com os mesmos.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-12/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Espera-se poder oferecer subsídios aos educadores das redes de ensino, responsáveis por decisões e implementação do currículo e formação de educadores, a partir do retorno e discussão dos achados dessa investigação. Para tanto, os resultados dessa pesquisa serão sistematizados e registrados em um instrumento virtual, no site da Cátedra Paulo Freire, [10] visando a oferecer subsídios para gestores de políticas públicas e demais pesquisadores compromissados com o currículo, na perspectiva crítico-emancipatória. É dessa forma, também, que a academia pode cumprir a sua responsabilidade com a sociedade concretizada, nesse caso, como uma efetiva relação dialógica com as redes públicas de ensino.

Pode-se afirmar, a partir dos resultados que têm sido evidenciados nas pesquisas conduzidas até o momento, e pela ampliação dos movimentos que se ampliam, em torno do pensamento freireano, que a conclusão de Moreira (2010), assinalando ter sido a pedagogia freireana uma referência fundamental para as políticas de currículo nos anos 90, também se anuncia nesse novo milênio. O pensamento de Paulo Freire segue sendo, pois, uma matriz importante para o desenvolvimento de políticas de currículo que assumem o compromisso com a educação democrática, defendida por todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade.

Bibliografia

APPLE, W. Michael e NÓVOA, António (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, Ana Maria Araújo (2001). *A Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez Editora.

Freire, Paulo e Shor, Ira (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio C (2008). *A escola como categoria de análise em educação*. São Leopoldo, RS. Unisinos, v.2(2):82-88, maio/agosto.

MOREIRA, Antonio Flavio (2010). *Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. .* In: PARAISO, Marlucy Alves (org.). *Antonio Flavio Moreira, pesquisador em currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

SAUL, Ana Maria (2000). *Paulo Freire e a formação dos educadores – múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação universidade–escola.

SAUL. Ana Maria (2005). *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo.* São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola.

Notas

[1] O ano de 1964 marca o início do golpe de estado que instituiu uma ditadura militar no Brasil, que se estendeu por 21 anos. Paulo Freire foi preso pelo período de 70 dias, acusado de subversão pela criação de um método de alfabetização de adultos visando à conscientização. No exílio, em 1968, escreve Pedagogia do Oprimido, sua obra mais importante.

[2] Paulo Freire volta do exílio, em 1979, quando vários segmentos da sociedade civil pressionavam o governo no caminho da abertura política. A convite de Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal arcebispo de São Paulo e grão chanceler da PUC/SP, retorna ao Brasil e se torna professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

[3] Paulo Freire assumiu a pasta da Educação do Município de São Paulo, em 1989, a convite da Prefeita Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores.

[4] A Avenida Paulista situa-se no limite entre as zonas Centro-Sul, Central e Oeste da cidade de São Paulo; e em uma das regiões mais elevadas da cidade, chamada de Espigão da Paulista. É considerada um dos principais centros financeiros da cidade, assim como também um dos seus pontos turísticos mais característico. Em um prédio dessa avenida estava localizada a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período em que Paulo Freire assumiu a pasta da Educação.

[5] Trata-se do livro organizado pelos professores António Nóvoa e Michael Apple, intitulado *Paulo Freire, política e pedagogia,* lançado, posteriormente, no ano de 1998.

[6] A cada semestre os cursos da Cátedra anunciam um tema central. Alguns exemplos desses temas: “Paulo Freire: 30 anos da Pedagogia do Oprimido”, “Paulo Freire: as matrizes pedagógicas contemporâneas, história e processo” , “Paulo Freire e a formação do educador: teoria e prática”; “Paulo Freire e os movimentos sociais”; “O pensamento de Paulo Freire no cenário da educação pública brasileira: política, teoria e prática”; “Referenciais freireanos para a docência e para a pesquisa”; “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira; análise dos sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”.

[7] Para o desenvolvimento dos dois primeiros cursos, no âmbito da Cátedra foram convidados, respectivamente, a professora doutora Ana Maria Araújo Freire e o professor doutor Miguel Arroyo.

[8] Três livros já resultaram do trabalho da Cátedra, integrando textos produzidos pelos participantes: Paulo Freire e a formação dos educadores – múltiplos olhares, organizado pela professora Ana Maria Saul Este livro foi publicado no México e na Espanha, no idioma catalão. A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire, livro organizado pela professora Ana Maria Araújo Freire. O terceiro livro, Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo, também organizado pela professora Ana Maria Saul.

[9] Essas dissertações e teses têm a orientação da Professora Ana Maria Saul

[10] O site da Cátedra Paulo Freire pode ser acessado em www.pucsp.br/paulofreire

A formação inicial dos educadores: professores e professoras

Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal
Filha de : Artur da Conceição Lopes e de Ivete Cândida Pires Correia
Endereço : Achada António, Rua UCCLA, nº 22, Praia – Cabo Verde
Nº de telefone : casa: 00/238/2621363; Trabalho: 2610210; Telemóvel: 9975537
Nº de Fax : 261 27 64

Resumo

Este trabalho aborda as teorias e práticas inerentes ao processo de evolução da formação dos/as professores/as em Cabo Verde. Analisamos ainda, algumas propostas relativamente às metas e finalidades da formação de professores/as, que proporcionam orientações para realização concretas de elementos formativos. De seguida, uma análise das componentes do currículo da formação de professores/as, revisão curricular que veio dar corpo aos novos anseios e desafios da oferta educativa no novo milénio, a natureza do conhecimento que os/as docentes usam nas suas intervenções práticas, o papel dos valores na formação inicial e o perfil que há-de ter o/a formador/a de professores e professoras.

Palavras-chave

Formação, Currículo, Formação inicial, Professor e Prática

La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia.

(NOVOA, 1992.)

Introdução

A reestruturação do sistema educativo associada a democratização da escolaridade básica obrigatória, conheceu a sua sistematização legal com a publicação da Lei nº

103/III/90 promulgada a 29 de Dezembro, do ano de 1990 e alterada pela Lei nº 113/V/ 99, de 18 de Outubro que definiu os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano, nele incluindo o ensino público e o particular.

Para responder ao objectivo principal da reforma educativa que era a de "uma educação para todos", surgiu a necessidade de se ter um sistema educativo moderno, mais eficaz e que respondesse às expectativas da sociedade civil. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III de 29 de Dezembro de 1990, tornou-se a referência principal para a construção desse novo sistema com a implementação de novos planos de estudos, de novos programas de ensino e de novos sistemas de avaliação.

A Construção desse novo sistema educativo lançou dois desafios basilares que foram: a universalização da educação de base e a formação integral do indivíduo de acordo com as orientações que saíram do Encontro Mundial sobre a Educação para Todos, realizado em *Jomtien* na Tailândia em 1993. A generalização do ensino básico integrado e o seu alargamento na década de 90 com uma duração de seis anos foi sem dúvida, mais uma das conquistas sociais importantes no período pós-independência, e foi resultante da implementação do processo de reforma do sistema educativo que causou uma evolução sem precedentes dos efectivos na educação básica.

Nesta perspectiva, Cabo Verde iniciou vários estudos com o objectivo de encontrar a melhor estrutura e uma adequada organização do sistema educativo, que se ajustasse às exigências do país e respondesse às demandas do processo de desenvolvimento mundial.

Para tal, foi elaborado um projecto para o novo sistema de ensino, assente em estudos técnicos e na preparação de normativos legais, tendo a nova configuração curricular passado por uma fase de experimentação.

Na decorrência, o processo de preparação da reforma do sistema educativo cabo-verdiano, que teve início em 1986, foi viabilizado, através dos vários projectos. Os estudos e os trabalhos dos referidos projectos conduziram ao desenvolvimento do novo sistema de ensino, que ficou assente nas seguintes opções educacionais:

- a universalização do direito à educação;
- o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos de idade;

- a valorização da formação pessoal e social dos alunos.

O novo plano curricular do ensino básico integrado (EBI) foi experienciado no ano 1992/93 em algumas escolas do país, com o objectivo de se avaliar a sua adaptação e qualidade, para depois ser implementado por fases.

1. Formação de professores: teorias e práticas

Desde os primórdios dos anos 80 que começou a despontar dentro e fora dos sistemas educativos, grande interesse e preocupação pela qualidade da formação dos/as professores/as, sendo consenso que, não podemos falar de renovação, de inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do/a professor/a. Isto deve-se ao facto de se atribuir à função que o/a professor/a desempenha, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo.

Contudo, a questão da formação de professores/as tem, frequentemente, sido percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais.

Assim, para responder às demandas sociais, o/a professor/a deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do/a professor/a que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o/a num/a orientador/a do/a aluno/a para ajudá-lo/a a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades.

Qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua do/a professor/a, ou seja, se for possível apreender o contexto da *praxis* dessa formação bem como o modo como se perspectivou. O que depreendemos que a formação do professor/a não pode ser entendida como algo isolado, autónomo e acabado.

Independentemente do modelo de formação de professor/a, este está directamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece, e a sua concepção inculcada de marcos teóricos e de pressupostos de uma determinada época.

Pacheco (org.) (2000) citando Flores defende ainda que, a formação de professores "depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento".

A evolução das sociedades nas últimas décadas, vem exigindo que o paradigma da formação do/a professor/a para este século, seja sustentado por pressupostos teórico-práticos bastante complexos e completos, de forma a dar uma resposta com qualidade às múltiplas e crescentes demandas de educação, "A competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos/ às professores/as fazem recair sobre eles/as uma pesada responsabilidade." (Delors.1996:133)

Decorrente de todo este contexto, hoje fala-se do/a professor/a reflexivo/a, do/a crítico/a, do/a criativo/a, do/a intelectual, do/a investigador/a, do/a inovador/a. Imbernón (2001) advoga no entanto, que muitos dos discursos sobre estes tipos de professor/a, carecem de uma essência ideológica que o sustentam.

1.1 Uma aproximação aos conceitos de formação e de formação de professores/as

Uma das preocupações dos últimos anos das políticas educativas, foi definir o papel que desempenha a educação no actual contexto nacional e internacional, preconizar os fins e objectivos principais e estabelecer os tipos de conhecimentos e de habilidades necessários para enfrentar os problemas locais e globais. Na realidade, tem-se procurado a promoção da educação integral do indivíduo na perspectiva de desenvolvimento humano, num mundo em constantes mudanças, que cada vez mais vem contribuindo para a produção de desigualdades sociais.

Neste contexto, o/a professor/a e a escola têm novas tarefas e é-lhes exigido uma grande responsabilidade. O/A professor/a tem de possuir para além de conhecimentos técnicos e científicos, competências inovadoras como o domínio de tecnologias, sem as quais não pode competir no mundo actual. Segundo Garcia, (1995:11) "a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho."

Contudo, a problemática da formação do/a professor/a requer em primeiro lugar, reflectir sobre o conhecimento das competências profissionais que lhe são exigidas e que são necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, e por outro lado, requer o conhecimento profissional necessário para desempenhar com qualidade a actividade docente.

A formação não pode ser entendida como algo acabado e desanexada do contexto em que ela ocorre. Se antigamente a formação era vista como uma actividade que estava relacionada apenas com a aquisição de competências específicas direccionadas ao mundo do trabalho, conforme nos apresenta Ferry, *"la formation est un processus de developpement individuel tendant a acquerir ou a perfectionner des capacités. Des capacités de sentir, d'agir, d'imaginer, de comprendre, d'apprendre, d'utiliser son corps, (...)*" (1987:36), a formação hoje, é antes de tudo, um processo teórico-prático onde os aspectos relevantes se interagem para formarem um todo em mutação com o meio ambiente. Ou seja, a formação é um "*ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes às exigências científicas, profissionais, etc*." (Currás e Dosil . 2001: 299)

O conceito de formação é bastante ambíguo e nos últimos tempos tem invadido vários domínios. Para De La Torre e Barrios (2002:14) formar é "ajudar a tomar consciência das próprias actuações e como melhorá-las", ou seja, a formação deve ser permanente permitindo ao indivíduo realizar uma reflexão da sua prática de tal forma que seja possível provocar mudanças e actualizações constantes na sua maneira de estar e de agir. Durante o processo de formação, estabelece-se uma complexa relação entre os dois pólos essenciais desse processo: o/a formador/a e a pessoa em formação, cuja relação é complexificada pela existência de variáveis que determinam o tipo e a forma de relacionamento entre esses dois pólos.

Na perspectiva de Martins (1999:30), o conceito de formação assume-se como uma garantia de estabilidade sócio – económica na medida em que fornece ao indivíduo, os instrumentos necessários para a sua inserção num novo mundo de trabalho, ao mesmo tempo que lhe atribui um estatuto sócio – profissional, importante para o equilíbrio pessoal do indivíduo. Esta concepção actualizada da formação veio substituir uma concepção redutora que perspectivava na formação a preparação para o desempenho de uma profissão.

A formação assume-se como um processo pelo meio do qual, o/a professor/a aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática. Nesta perspectiva, a formação do/a professor/a deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo/a como um/a profissional, mas como o desenvolvimento de acções que propiciem ao mesmo tempo, uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática de forma a corrigir os constrangimentos e permitindo a actualização constante dos conhecimentos cognitivos.

Pensar, a formação do/a professor/a hoje, é pensar sobre sua habilitação e sobre as diferentes formas de continuar a expandir os seus conhecimentos, analisando de forma crítica a sua prática no sentido de propor as mudanças necessárias.

Em geral, o processo de formação de professores/as apresenta três características estruturais que segundo Ferry (1987:38), surgiram do contexto histórico-cultural da formação de professores/as. Primeiro porque o trabalho do/a professor/a exige, por um lado, uma formação científica, literária e artística e, por outro lado, uma formação profissional, podemos dizer, que é uma "*formation double*". Partindo desta possível bipolaridade, muitos programas de formação de professores/as tendem a reduzir uma ou outra das duas dimensões ou então, submeter uma a outra. Na realidade, esta característica é fundamental, pois dela depende a hierarquização dos objectivos da formação, a relevância dos aspectos didácticos ou pedagógicos a serem transmitidos.

Uma outra característica da formação de professores/as que Ferry apresenta, é que é uma formação profissional, ainda que muitas vezes o estatuto profissional dos/as professores/as não esteja devidamente definido ou então é contestado. A última característica que nos é apresentada por Ferry refere-se a formação de professores/as como uma formação de formadores/as.

Qualquer processo de formação tem que estar organizada num "*continuum*" que corresponda às necessidades Todavia, sabemos que nenhum modelo de formação de professor/a satisfaz por si só. A formação deve permitir, conforme afirma De la Torre e Barrios (2002:96) que o/a professor/a seja "(…) *ante de todo um formador inovador y criativo que facilita el desarrollo de todas las potencialidades humanas.*".

Assim sendo, a escolha de um modelo de formação de professores/as deve antes de mais assentar numa perspectiva holística dos conhecimentos, dos objectivos e das metas a atingir em educação. A formação do/a professor/a deve partir de um modelo perspectivado no futuro tendo em conta as constantes e rápidas mudanças sociais e a consequente necessidade de actualização dos conhecimentos do indivíduo com vista ao seu desenvolvimento integral e a sua inserção no mundo laboral.

Imbernón (2001) diz-nos que, o processo de formação de professores/as tem sofrido várias transformações nos últimos anos, e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Para o referido autor, a universalização dos significados dados ao papel do/a professor/a e à sua formação, devem passar por

transformações qualitativas importantes, sobretudo nas últimas décadas. O referido autor defende ainda que, para além da grande preocupação sobre, qual o papel do/a professor/a numa sociedade em permanente mutação, deve existir igualmente, um novo interesse para a formação do/a professor/a. Essa preocupação é devida sobretudo, à importância que se atribuiu a função que desempenha este/a profissional em relação a qualidade do ensino e da educação dos cidadãos.

No contexto actual, o/a professor/a deixou de ser o teórico reprodutor de conhecimentos e monitor de programas pré-estabelecidos pelas instituições responsáveis pela educação, ou seja, os consumidores dos currículos, e passou a ser visto como um elemento-chave do processo de ensino – aprendizagem, sendo que, sem a sua verdadeira participação não é possível incrementar qualquer transformação significativa no sistema educativo. O/A professor/a é, um profissional dotado de saberes, conhecimentos e competências cuja função está dimensionada num contexto social e a sua actuação concretizada num contexto sócio – cultural, institucional e didáctico. (Pacheco.1999: 45)

1.2 Formação inicial e formação contínua ou permanente

De acordo com Canário (1991) a formação de professores/as, foi durante muitos anos entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Sabemos, contudo, que a formação de professor/a é contínuo e deve ser um processo que necessariamente apresenta diferentes momentos interligados e interagindo com uma reflexão a partir de experiências profissionais na sala de aula.

Uma formação inicial de professores/as, justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino – aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

Feiman (citado por Martins, 1999) apresenta quatro fases distintas para o processo de formação de professores/as; a fase do pré-treino que compreende todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo como aluno/a e que podem de forma inconsciente influenciar o seu processo de formação, a formação inicial fornecedora de conhecimento pedagógico – didácticos em que realiza a sua prática, a fase de iniciação que corresponde aos primeiros anos sequentes a formação onde prevalecem diversas formas de aprendizagem de “sobrevivência” na prática é a fase de formação permanente como forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

O referido autor defende que o processo de formação deve ser organizado para que a formação contínua ou permanente seja não um compartimento da formação mas uma continuação da formação inicial. Esta não compartimentalização no processo de formação de professores/as permite uma inter-relação entre a teoria e a prática numa perspectiva de capitalização das experiências dos/as formandos/as e de permanente actualização dos conhecimentos. Nesta perspectiva, Martins (1999: 32) defende que a formação inicial dos/as professores/as deve assentar-se num modelo flexível de formação de forma a se adaptar ao contexto dos/as formandos/as.

Já Marcelo (citado por Pacheco e Flores, 1999: 51-52) fala do "itinerário formativo" do/a professor/a composto em três etapas e que estão directamente relacionados com os modelos de formação: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A este "itinerário" de Marcelo falta apenas uma das fases de Feiman que é a fase da pré formação.

Para os referidos autores, a primeira etapa de formação do/a professor/a corresponde ao período em que este, passa numa instituição de formação a adquirir conhecimentos e a desenvolver competências profissionais. A etapa seguinte, identificada como a fase de indução corresponde aos primeiros anos em que o/a professor/a exerce a sua profissão na sala de aula e onde desenvolve as suas competências e conhecimentos através da prática. A última etapa de formação do/a professor/a, a de formação contínua, inclui, "acções ou estratégias de desenvolvimento, planificadas ou não, individualmente ou em grupo." (1999: 52)

Apesar de existirem diferentes concepções sobre as fases ou etapas do processo de formação de professor, podemos dizer que qualquer formação deve ser permanentemente inovada, tendo em conta a evolução dos saberes, das tecnologias e da sociedade.

A formação inicial de professor/a, entendida como agente de desenvolvimento profissional deve,

dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

(Imbernón . 1998: 51)

Assim sendo, a formação inicial não pressupõe apenas uma formação de carácter académico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de actuação do/a professor/a como um dos agentes sociais mais activos das mudanças.

Delors reconhece a existência de diferentes fases ou etapas no processo de formação do/a professor/a e, assume que a formação não deve ficar pela fase inicial, senão que há necessidade de actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das técnicas, “ao longo de toda a vida”, como para qualquer outro domínio de profissão. O referido autor defende ainda que,

uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

(1996:139)

A formação contínua, ou formação ao longo da vida profissional do/a professor/a, surge como uma prioridade da sociedade moderna, caracterizada por uma permanente mudança e um grande desenvolvimento científico-tecnológico. A formação ao longo de toda a vida surge como um desafio facilitador de uma nova visão pessoal e social que se adeque às exigências e mudanças da sociedade actual.

Contudo, na literatura especializada encontramos o conceito de formação contínua geralmente como sendo o sinónimo da formação de adultos, de reciclagem dos professores, de formação em serviço, etc. O Dicionário de *Psicoloxia* e *Educación* de Galicia aponta para diferentes definições destas terminologias e apresenta a formação contínua como sendo,

o modelo de ensino utilizado pelas sociedades industriais contemporâneas para dar lle continuidade á formación inicial, debido á necesidade de renova-los coñecementos e técnicas, en función dun contexto económico de reestruturación e

reconversión.

(Currás e Dosil . 2001: 299).

As dimensões do processo de formação apresentadas nesta definição, vão de encontro com os parâmetros actuais exigidos na formação, de modo a que o/a professor/a esteja preparado para responder às novas necessidades sociais e aos desafios exógenos aos sistemas educativos.

Apesar de tudo, Cardoso (2002: 80) defende que a formação contínua não tem saído dos modelos tradicionais, acentuando de forma rígida um pendor teórico assumindo inclusive um carácter bastante conservador na transmissão de conhecimentos científicos e na aprendizagem de metodologias de ensino – aprendizagem. Este tipo de formação, na perspectiva da autora, não tem acompanhado as mudanças, " procurando ajudar o/a professor/a a agir, de um modo mais fundamentado, não procura interpelar, directamente, a pessoa do/a educador/a, incentivando a reflexão e/ou a modificação de valores, crenças e atitudes" (p.81)

2. A formação do/a professor/a no contexto de mudanças

Para acompanhar as mudanças que estavam sendo implementadas a nível social e sobretudo a nível do sistema educativo cabo-verdiano, a capacitação dos/as professores/as foi considerada indispensável e um dos pilares necessários para a reforma do sistema educativo e consequente melhoria da qualidade do ensino, tendo-se desenvolvido em dois níveis diferentes:

- A nível da educação de base, a formação de professores/as aconteceu inicialmente através da escola de Magistério Primário que foi criada em 1970, e mais tarde através do Instituto Pedagógico, com os seguintes objectivos:
    - Harmonizar o perfil e a qualidade de formação que a reforma exigia;
    - – Formação contínua dos/as professores/as.
- A nível do Ensino Liceal, hoje designado Ensino Secundário, inicialmente na escola de Formação de Professores/as do Ensino Secundário criada em 1979, depois Instituto Superior de Educação (ISE) e hoje actual Universidade de Cabo Verde (UNICV).

A reforma da formação de professores/as sustentava-se numa nova lógica que, pretendeu impor novas bases para as práticas de formação e de actuação dos/as professores/as.

Para o curso de formação de professores/as da educação básica, foi reestruturado em 1975 com o objectivo de eliminar “os defeitos que vêm prejudicando a qualidade do ensino que nele se ministra aos futuros educadores nos meios rurais [1]”.

A nível do secundário, a formação em número e em qualidade dos professores era um objectivo a atingir tendo em conta a grande demanda social com o alargamento da escolaridade básica. Assim, o Relatório de Estudos de pré-investimento da Reforma do

Sistema Educativo, elaborado em 1987, apresenta duas razões que fundamentaram a importância da formação de professores desse nível:

- Por ser através da formação inicial e/ou contínua dos professores que se concebe em parte a mudança de atitudes necessária a concretização da prática educativa;
- Por terem tido institucionalizados em momentos históricos distintos, em Cabo Verde, vários processos de formação com origens diversificadas e a diferentes níveis do sistema educativo, segundo perspectivas teóricas de educação nem sempre convergentes. (p.32).

Com a reforma do ensino básico e seu alargamento para 6 anos, a formação de professores/as para leccionar nesse nível obrigou a novas exigências em termos de formação. Assim, a Lei n.º 103/III/90 no seu art.º 64, estipula que a formação de professores da educação básica deverá ser feita em instituições de ensino médio, “devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação.” Para tal, em 1988, foi criado o Instituto Pedagógico, nas cidades da Praia e de Mindelo. Em 1997/98 é criado um pólo na vila da Assomada [2], Santa Catarina.

Entre 1979 e 1980, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES), assegurava a preparação científica e pedagógica dos professores do ensino secundário conferindo-lhes o grau de bacharelato, e aos do EBC era-lhes garantido um estatuto profissional.

Relativamente a formação dos professores/as do Ensino Técnico e Profissional, o já referido documento, reconhece que o CFPES não apresentava as condições necessárias para a preparação dos professores que leccionavam as disciplinas técnicas. Desta forma não havia curso de formação de professores/as para o ensino técnico.

A formação contínua, era uma modalidade de formação de professores/as que não existia em Cabo Verde até a reforma do sistema educativo da década de 90, e nem havia qualquer programa de formação contínua de professores/as. Esporadicamente, eram realizadas algumas acções que não apresentavam qualquer rendimento plausível.

Não existia, uma coordenação entre as actividades pontuais de formação contínua e as acções de formação inicial, uma concepção curricular dos planos de formação organizados por disciplinas e nem apresentavam uma clara dependência da prática em relação à teoria.

De igual modo, os referidos cursos apresentavam uma carga horária muito elevada, o que limitava a possibilidade dos formandos trabalharem fora do contexto da formação. Outros constrangimentos como, a falta de equipamentos, a falta de recursos auxiliares de ensino, a inadequação das instalações, etc., contribuíam para um funcionamento deficiente dos cursos.

Os referidos cursos eram assegurados por um corpo docente muito variável, e ao longo dos anos um elevado número de docentes estrangeiros (portugueses, brasileiros americanos, cubanos, ingleses, franceses e alemães) foram engajados no âmbito da cooperação técnica de Cabo Verde com os respectivos países.

Apesar dos esforços tidos, para a melhoria da formação de professores/as, a produtividade da escola de formação de professores do ensino secundário entre os anos 80 e 90, foi muito baixa, já que apenas formou 138 professores de nível de bacharelato, com uma frequência média de 11 alunos por curso de formação [3].

Partindo do pressuposto que o sucesso de qualquer reforma educativa depende em larga medida do nível e da qualidade da formação dos professores/as, e, tendo em atenção que o número de professores formados era insuficiente o que poderia pôr em causa todo o processo de reforma já iniciado, de 1988 a 1992, optou-se por uma acção de formação contínua de professores/as já que os dados estatísticos do Gabinete de Estudos do Ministério da Educação apontavam para uma taxa de

apenas 18,8% de professores qualificados do ensino básico.

2.1 Formação de professores realizadas no âmbito da Revisão Curricular entre 2006 a 2011

Atento aos objectivos do Programa de Governo para a presente VII Legislatura, o Ministério da Educação e Desporto com vista a dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana, deu início a um processo de revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, que culminou recentemente, com a aprovação de um novo diploma, o Decreto-Legislativo nº 2/2010.

Neste diploma destacam-se: *a necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente, uma maior intervenção dos agentes locais no âmbito do alargamento da descentralização de poderes, uma maior conexão do sistema educativo face à expansão da universalidade do ensino e da educação, buscando sempre o reforço da solidariedade social e a qualidade do ensino superior, enquanto factores de desenvolvimento e de inserção competitiva do País no mercado mundial.*

Uma das principais medidas de fundo que se pretende implementar com este diploma é o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos. O novo modelo, que se inscreve no quadro da universalidade de acesso, assenta nos princípios da qualidade, da equidade e da sustentabilidade financeira deste subsistema de ensino, adoptados no *Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC)*, elaborado em 2005.

Foi assim, que entre 2006 e 2008 se deu início as acções de formação que tiveram como objectivo capacitar os orientadores (professores das instituições de formação) e os conceptores de programas (professores dos ensinos básico e secundário) para a concepção dos novos programas.

A partir de 2009, iniciou-se a capacitação de (i) professores experimentadores e (ii) do pessoal de enquadramento central e local com o objectivo de, respectivamente, capacitar os referidos agentes para aplicar os novos programas da 1ª. fase do ensino básico, **quadro nº 2** e do 1º ciclo do ensino secundário **quadros nº 3 e 4** e acompanhar a implementação da pré-experimentação.

As acções de formação centraram-se no desenvolvimento das competências necessárias à implementação da pedagogia da integração, numa abordagem por

competências de base (APC), inovação pedagógica adoptada na revisão curricular. Por um lado verificou-se por parte dos orientadores o não domínio dessas competências, e por outro, não possuíam especialidades na didáctica das disciplinas e nem experiência na redacção de programas.

Os/as mesmos/as foram recrutados enquanto formadores/as, para formarem os/as professores/as experimentadores, processo iniciado em 2009. A UDC concebeu o programa de formação, liderou e dinamizou as diferentes sessões, com excepção da última sessão (Abril 2010), que foi assumida pelos/as formadores/as da UNICV. Importa pois que as referidas instituições reforcem a capacitação na abordagem por competências de forma a poderem desempenhar o papel que lhes cabe no processo da revisão curricular e, nomeadamente, na formação de professores/as;

A UNICV e o IP são assim chamados para validar os programas, e capacitar os/as professores/as (inicial e contínua) não apenas em APC mas, também, para as mudanças resultantes do novo plano de estudos como a introdução de novas áreas disciplinares (História e Geografia de Cabo Verde, Ciências da Terra e da Vida, Físico-química, Educação para a Cidadania, Educação Artística) e, de outras orientações da revisão dos currículos como a introdução das temáticas transversais (Ambiente e Desenvolvimento sustentável, Direitos Humanos, Cidadania e Cultura da Paz, Saúde e HIV SIDA, Protecção Civil).

Por outro lado, de acordo com o verificado na pré-experimentação, a introdução da APC implica mudanças a nível das metodologias de ensino – aprendizagem para as quais os/as professores/as devem ser capacitados/as. Com efeito, não se pode pretender que os/as alunos/as desenvolvam competências (saber – agir de forma autónoma face a situações) quando se recorre a metodologias que privilegiam a memorização, a repetição e a reprodução e quando as práticas em sala de aula privilegiam uma relação de dependência permanente dos/as alunos/as em relação ao/a professor/a.

No entanto, nem a UNICV nem o IP dispõem de estruturas de formação contínua, ou pelo menos as que existem têm funcionado numa lógica de projecto, com financiamentos externos, incompatíveis com as actuais necessidades da revisão curricular. Nestas condições, tanto o processo de validação de programas como o de formação inicial e contínua dos professores arrisca-se a ficar comprometido.

3. Metas e finalidades da formação inicial dos professores

A identificação de metas e finalidades gerais para a formação de professores tem sido uma preocupação de alguns peritos neste campo. Assim, Landsheere, (1987) citado por Garcia, 1999:80) afirmava que "*qualquer currículo de formação de professores deveria ter em conta quatro questões básicas, assim como proporcionar oportunidades para as colocar numa ampla variedade de situações educativas: quais são os objectivos da educação?, como variam os objectivos em função dos alunos?, como se podem alcançar os objectivos?, e como saber se se alcançou os objectivos?"*.

Para McNamara e Desforges, (1979), citado por Garcia, (1999:80) afirmam que o objectivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a "*competência de classe ou conhecimento do ofício*" de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar.

Conforme Edmunson, 1990 citado por (Garcia, 1990: 80), a formação de professores/as contribua para que os/as professores/as em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquirem uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Em suma "*o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos".*

Para Joyce e Clift, 1984 citado por (Garcia, 1999:81) "*o objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado de ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe) … A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores"..*

Como podemos observar as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes e ou disposições, este último denominado por Katz e Raths (1985) como "*característica atribuída a um professor, que se refere à tendência das suas acções num contexto particular*" (Katz e Raths, 1985: 301)

A segunda componente do currículo de formação de professores que vamos considerar refere-se ao conteúdo do currículo. O quadro abaixo nos espelha conteúdos de diferentes currículos de formação de professores:

Como podemos observar no Quadro 1, existe uma tendência comum aos autores em enfatizarem a necessidade de aquisição de conhecimentos competências relativamente as dimensões propriamente profissionais e educativas.

Assim podemos destacar o contributo de Denemark e Nutter (1984), os quais concebem o currículo da formação de professores como um processo evolutivo que inclui as fases de aprendizagem de conteúdos e competências didácticas, realização de práticas e posteriormente um período de iniciação.

Recentemente, Gimeno (1993a) afirmou a necessidade de que, além do mais, a formação inicial dote os/as professores/as em formação de um saber – fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de acção que adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolveram-se e agirem em situações complexas de ensino.

4. O currículo da formação inicial dos/as professores/as

A história mostra – nos claramente que o currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc. da sociedade em cada momento histórico.

A formação inicial dos/as professores/as é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de formação. Os estudos sobre o currículo de formação de professores são escassos e incompletos, na medida em que fundamentalmente apenas fazem referência aos conhecimentos competências necessários em cada caso para desempenhar a tarefa de docente.

Recentemente, Lasley e Payne (1991), citado por Garcia, (1999: 77) tendo como referência a consideração do conhecimento, afirmaram que, em concreto, podem existir três modelos de currículo na formação de professores: integrado colaborativo e segmentado.

O currículo integrado caracterizar-se-ia pela ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas disciplinares. O currículo colaborativo pretende relacionar a especialização com a integração. Por último, o currículo segmentado é o modelo mais comum e é constituído por cursos poucos ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos.

4.1 A componente prática da formação inicial de professores/as

Segundo (Hoy e Woolfolk, 1990) citado por Garcia, (1999: 98) afirmam que, as práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos/as professores/as em formação como em exercício em relação as diferentes componentes do currículo formativo.

Ainda assim, existem múltiplos factores desconhecidos em relação ao modo como se desenvolvem as práticas de ensino. Zabalza (1989:16), por sua vez, refere que "*as práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação a prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode apenas esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática".* O autor ainda assinala o fenómeno da "*hipertrofia funcional*", ou seja, os professores em formação desenvolvem expectativas acerca da componente prática da formação que, muitas vezes não corresponde à realidade.

Por outro lado, Zeichner (1990) faz referência a outras limitações actualmente existentes nas práticas de ensino e que influenciam o seu desenvolvimento, tais como: primeiro, a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores (segundo o programa) algo de bom ocorrerá; segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na escola do magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; terceiro, a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; quarto, o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; quinto, a pouca prioridade dada as práticas nas escolas primárias e secundárias, sexto, a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Assim se justifica simultaneamente com a revisão do currículo da formação inicial dos professores rever as relações entre as universidades e a escola. Cochran –

Smith (1991: 109) sobre este propósito refere-se a três tipos de relações: a primeira, seria a de consonância e a principal preocupação consiste em assegurar que a formação na Universidade seja consistente com a que a escola proporciona, e para tal recorre-se nalguns casos à aplicação de resultados da investigação sobre eficácia docente.

A segunda, é a dissonância crítica e é através dela que a universidade procura promover uma atitude crítica nos professores em formação quando vão para as suas práticas, para que não caem no que se denomina "excessivo realismo", para que os estudantes não desenvolvem uma perspectiva utilitária e conservadora, de modo a que possam lidar criticamente com aspectos de poder, controle, classe social, género etc.

A terceira, denominada de ressonância colaborativa, e, nela, "*o objectivo dos formadores não é apenas ensinar aos alunos em práticas como ensinar. Consiste ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos*" (Cochran - Smith, 1991:109). Para isso, deve existir um ambiente e uma cultura de colaboração entre os membros de ambas instituições, através de realização de projectos conjuntos, onde os professores em formação possam ocasionalmente participar.

4.2 Uma componente formativa necessária: conhecimentos e atitudes face à diversidade cultural

O currículo da formação inicial de professores tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase que exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação. Neste sentido, Liston e Zeichner afirmam que "*a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola"* (1990:611) Vreede (1990) citado por Garcia (1999: 91) vai mais além, afirmando que *"a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isto deve-se em parte ao facto de que os formadores de professores em geral são «produto» de uma educação monocultural*".

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores/as em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos/as professores/as atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e de grupos:

de género, raça, classe social, ideologia, etc.

Tendo em conta o acima exposto, poderemos afirmar que a educação intercultural não diz apenas respeito à situação dos emigrantes, mas também à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade, etc.

A este propósito, o Governo de Cabo Verde vem apostando fortemente numa educação que venha de encontro ao contexto social dos alunos, elaborando programas e manuais com conteúdos como cidadania, sensibilização em questões ambientais e sobretudo nos primeiros anos de escolaridade noções de democracia, conteúdos esses que traduzem numa aprendizagem mais significativa.

Os formadores de professores têm um papel primordial no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos professores sem formação. Dificilmente poderíamos procurar uma mudança nos objectivos e concepções do professor sem ter em conta que os formadores são os verdadeiros “ mediadores” de qualquer proposta de renovação curricular (Villar , 992a). Relativamente a proposta intercultural, os formadores de professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças religiosas, linguísticas, de sexo, etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e análise intercultural. Isso tanto nos cursos presenciais como durante as práticas de ensino. (Liston e Zeichner, 1991).

Considerações finais

A educação passa por momentos de enormes transformações, devido a várias e aceleradas mudanças por que a sociedade vem passando desde o início da primeira Revolução Industrial. Infelizmente a escola tem apresentado sérias dificuldades para acompanhar essas mudanças e o/a professor/a como ser social inserido no seu contexto não pode ficar alheio a essas transformações e nem consegue superar essas dificuldades.

A formação docente apresenta desafios únicos: basicamente, educar num mundo velho para um mundo novo; especificamente, no âmbito da formação inicial, formar o/a professor/a reflexivo/a e crítico/a, multiculturalmente competente, sensível às injustiças sociais e comprometido/a com a equidade de género enfim, preparado

para reflectir sobre sua prática, para promover intercâmbios entre disciplinas, para trabalhar colaborativa e cooperativamente. E, no âmbito da formação continuada, engajar o/a próprio/a docente na auto-educação permanente, deve constituir uma constante preocupação no âmbito dos sistemas educativos.

A sociedade actual e o indivíduo exigem que o/a professor/a desenvolva novas competências e que actualize permanentemente os seus conhecimentos e saberes. Esta exigência de qualificação e requalificação dos professores surge da necessidade do professor contribuir para a formação pessoal e integral do indivíduo, cidadão do mundo.

ANEXOS -QUADROS ARTIGO REVISTA RIZOMA

Bibliografia

CANARIO, R. (1991): *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa,* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, A. P. O. (2002): *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*, Porto, Edições ASA.

COCHRAN-SMITH, M. (1991). *Reinventing Student Teaching*. Journal of Teacher Education, vol. 42, nº 2. pp . 109.

CURRAS, C.; DOSIL, A. (2001 codirs.): ***Diccionario de psicoloxía e educación,****Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia*

DE LA TORRES S. e BARRIOS Ó. (2002): *Curso de Formação para Educadores,* São Paulo, Madras Editora Ltda.

DELORS, J. (1996): *A Educação um Tesouro a Descobrir,* Portugal, Edições ASA.

DENEMARK, G.; NUTTER, N. (1984). *The case for extended programs of initial preparation*. In L. Katz e J. Raths , (Eds.), *Advances in teacher education*(Vol. 1, pp. 203-246). Norwood, Norwood NJ: Ablex .

FERRY, G. (1987): *Spécialité de la Formation des Enseignants– Le trajet de la Formation*, Paris, Dunot.

GARCIA, C. M. (1995): *Formação de Professores – para uma Mudança Educativa,* Porto, Porto Editora.

GIMENO SACRISTAN, J (1993) Conciencia y Accion sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernón (coord.), La Formation Permanente del profesorado en los Países de la CEE. Barcelona: ICE/horsori, pp. 53-92.

IMBERNÓN, F. (1998): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*, España, Graó, Serie Pedagogia.3ª Ed.

IMBERNÓN, F. (2001): *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*, S. Paulo, Cortez.

KATS, L. G.; RATHS, J. D. (1985b). Dispositions as Gools for teacher Education. Teaching Programs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. (1991). Teacher education and the social conditions of schooling. New York: Routledge.

MARTINS, C.C. (1999): *Os Actuais modelos de Formação de Professores: Reflexos*, In III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa, pp. 27- 44, Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores – Desafios para o Século XXI (2003), Para, Instituto Superior de Educação.

NOVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.ª A. (1999): *Formação e Avaliação de Professores*, Porto, Porto Editora.

_____, (org.) (2000): *Politicas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora.

VILLAR, L. M. (Dir) (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Sevilla: Gide y Force.

ZABALZA, M. A. (1989). La formación práctica de los profesores. DOE. Santiago.

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). Teacher Socialization . In R. Houston (ed), Handbook of Research on Teacher Education . New York: Macmillan , pp.329-348.

ZEICHNER, K. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*.

Documentos e Legislação Consultados

Documentos

Ministério da Educação e Desporto, (2011): Relatório de Balanço das formações realizadas no período 2006 – 2011 e das suas implicações para o processo da Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, Praia.

Ministério da Educação, (1997): Relatório de Pre-Investimento da Reforma do Sistema Educativo, Praia.

Legislação

Decreto-lei nº 20/ 75 de 28 de Março

Boletim Oficial de Cabo Verde n.º 2 de 13 de Janeiro de 1975

Decreto n.º 126/86, Publicado no Boletim Oficial nº 51 de 31 de Dezembro 1986

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990

Suplemento ao Boletim Oficial n.º42 Dezembro de 1994 – I Série.

Portaria n.º 10/98 de Fevereiro de 1898

Notas

[1] Decreto-lei n.º 20/75 de 28 de Março

[2] Portaria n.º 10/98 de 2 de Fevereiro de 1998

[3] Rapport de Mission de Préparation – Project de Restructuration et d’Expansion de l’Enseignement Secondaire – Phase II – (PRSSE 2). Banque Africain de Développement. UNESCO. Janvier de 1993.

La formación inicial de las educadores y de los educadores: profesores y profesoras

Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal, Universidad de Cabo Verde

Traducción: Loris Viviani, Instituto Paulo Freire de España

Resumen

Este trabajo aborda las teorías y las prácticas inherentes al proceso evolutivo de la formación del profesorado en Cabo Verde. Analizaremos inicialmente algunas propuestas relativas a las metas y a las finalidades de la formación del profesorado, que proporcionan unas orientaciones para la realización concreta de elementos formativos. Seguirá un análisis de los componentes del currículo de la formación de profesores/as, revisión curricular que dio cuerpo a los nuevos deseos y desafíos de la oferta educativa del nuevo milenio, la naturaleza del conocimiento que las/los docentes usan en sus intervenciones prácticas, el papel de los valores en la formación inicial y el perfil que debe tener el/la formador-a de profesorado.

Palabras clave

Formación, currículo, formación inicial, profesor y práctica

La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia.

(NOVOA, 1992.)

Introducción

La reestructuración del sistema educativo, asociada a la democratización de la escolaridad básica obligatoria, conoció su sistematización legal con la publicación de la Ley nº 103/III/90 promulgada el 29 de Diciembre de 1990 y modificada por la Ley nº 113/V/ 99, del 18 de Octubre, que definió los principios fundamentales de la organización y del funcionamiento del sistema educativo cabo-verdiano, incluyendo

la enseñanza pública y la privada.

Para responder al objetivo principal de la reforma educativa, el de “una educación para todos”, surgió la necesidad de contar con un sistema educativo moderno, más eficaz y que respondiera a las expectativas de la sociedad civil. Así, la Ley de Bases del Sistema Educativo Ley n.º 103/III del 29 de Diciembre de 1990, se delineó como la referencia principal para la construcción de este nuevo sistema, con la implementación de nuevos planes de estudio, de nuevos programas de enseñanza y de nuevos sistemas de evaluación.

La construcción de este nuevo sistema educativo lanzó dos desafíos primordiales: la universalización de la educación de base y la formación integral del individuo, de acuerdo con las orientaciones proporcionadas por el Encuentro Mundial sobre la Educación para Todos, realizado en *Jomtien,* Tailandia, en 1993. La generalización de la enseñanza básica integrada y su alargamiento en la década de los ’90, con una duración de seis años, fue sin duda una de las conquistas más importantes del periodo de la post-independencia, y resultó de la implementación del proceso de reforma del sistema educativo, que causó una evolución sin precedentes de los efectivos en la educación básica.

En esta perspectiva, Cabo Verde empezó varios estudios con el objetivo de encontrar la mejor estructura y una adecuada organización del sistema educativo que se ajustase a las exigencias del país y respondiese a las demandas del proceso de desarrollo mundial.

En este sentido, fue elaborado un proyecto para el nuevo sistema de enseñanza, sobre la base de estudios técnicos y en la preparación de normativas legales, acogiendo la nueva configuración curricular en una fase de experimentación.

En consecuencia, el proceso de preparación de la reforma del sistema educativo cabo-verdiano, que tuvo inicio en 1986, fue viabilizado a través de varios proyectos. Los estudios y los trabajos de estos proyectos llevaron al desarrollo del nuevo sistema de enseñanza, que quedó asentado en las siguientes opciones educativas:

- la universalización del derecho a la educación;
- el alargamiento de la escolaridad obligatoria a seis años de edad;
- la valorización de la formación personal y social de los alumnos.

El nuevo plan curricular de la enseñanza básica integrada (EBI), fue experimentado

en el año 1992/93 en algunas escuelas del país, con el objetivo de avalar su adaptación y calidad, para después ser implementado por fases.

1. Formación de profesorado: teorías y prácticas

Desde los comienzos de los años ’80, cuando empezó a emerger dentro y fuera de los sistemas educativos, el gran interés y la preocupación para la calidad de la formación del profesorado, hubo consenso alrededor del hecho que: no se puede hablar de renovación, de innovación o de cambios en la educación sin pensar en la formación del profesorado. Esto se debe a una visión de la función que el/la profesor-a desempeña, del nivel y de la calidad de la enseñanza como la mejora de la educación que se quiere para el individuo. No obstante, la cuestión de la formación de l@s profesores/as, frecuentemente, ha sido enfocada como la preparación del profesional para ejercer su profesión, en respuesta a las demandas sociales.

Así que, para responder a las demandas sociales, el/la profesor-a debe ser recalificado como profesional y como protagonista, lo que significa, superar el papel del/de la profesor/a que apenas transmite pasivamente una materia que es como “un don de saber”, transformandolo-a en un-a orientador-a del alumnado para ayudarlo a llegar al conocimiento, asociando, criticando y desarrollando las propias habilidades.

Cualquier aproximación a la función docente, sólo se justifica si tiene un conocimiento y una reflexión crítica sobre la realidad de la formación inicial y continua del profesorado, es decir, si es posible aprender el contexto de la *praxis* de esa formación en forma consecuente a como se planteó. Se deduce entonces que la formación del/la profesor/a no puede ser entendida como algo aislado, autónomo y acabado.

Independientemente del modelo de formación del profesorado, este está directamente relacionado con los marcos socio-históricos de la sociedad en el que sucede, y su concepción revela los marcos teóricos y los supuestos de una determinada época.

Pacheco (org.) (2000), citando a Flores, defiende en esta ocasión que, la formación del profesorado “depende de una determinada concepción del currículo de la enseñanza y de la escuela, pero también de la forma de cómo se entiende su formación en un dado momento”.

La evolución de las sociedades en las últimas décadas, viene exigiendo que el paradigma de formación del profesorado para este siglo, sea sustentado por presupuestos teóricos-prácticos bastante complejos y completos, para dar así una respuesta de calidad a las múltiples y crecientes demandas de la educación, “la competencia, la profesionalidad y la capacidad de entrega que exigimos al profesorado hace recaer sobre sus espaldas una gran responsabilidad” (Delors,1996:133).

En consecuencia, hoy se habla del profesor-a reflexivo-a, crítico-a, creativo-a, del/de la intelectual, del investigador-a, del innovador-a. Imbernón (2001), afirma, sin embargo, que muchos de los discursos sobre estos tipos de profesor-a, carecen de una esencia ideológica que los sustenten.

1.1 Una aproximación a los conceptos de formación y de formación del profesorado

Una de las preocupaciones de las políticas educativas de los últimos años, fue definir el papel que desempeña la educación en el contexto nacional e internacional en la actualidad, preconizar los fines y los objetivos principales y establecer los tipos de conocimiento y habilidades necesarios para enfrentar los problemas locales y globales.

En la realidad, se han buscado la promoción de la educación integral del individuo en la perspectiva del desarrollo humano, en un mundo en cambio constante, que cada vez más viene contribuyendo a la producción de desigualdades sociales.

En este contexto, el profesor-a y la escuela tienen nuevas tareas y se les exige una gran responsabilidad. El profesorado debe tener más allá de conocimientos técnicos y científicos, competencias innovadoras como el dominio de las tecnologías, sin las cuales no puede competir en el mundo actual. Según García (1995:11) “la formación aparece nuevamente como el instrumento más potente para democratizar el acceso de las personas a la cultura, a la información y al trabajo”.

Entretanto, la problemática de la formación del profesorado requiere en primer lugar, reflexionar sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se les exigen y que son necesarias para el desarrollo de su trabajo y, por otro lado, requiere el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente.

La formación no puede ser entendida como algo acabado y desencajado del contexto en que se realiza. Si antiguamente la formación era vista como una actividad que apenas estaba relacionada con la adquisición de competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo, así como nos presenta Ferry, " *la formation est un processus de developpement individuel tendant a acquerir ou a perfectionner des capacités. Des capacités de sentir, d'agir, d'imaginer, de comprendre, d'apprendre, d'utiliser son corps, (...*)" [1](1987:36), hoy la formación es, antes que nada, un proceso teórico-práctico donde los aspectos relevantes interactúan para formar un todo en mutación paralela con el medio ambiente. O sea, la formación es una "enseñanza progresiva y gradual dirigida a orientar el educando para que encaje sus conocimientos según indicadores referentes a las exigencias científicas, profesionales, etc." (Currás y Dosil, 2001: 299).

El concepto de formación es bastante ambiguo y en los últimos tiempos ha invadido varios dominios. Para De La Torre y Barrios (2002:14), formar es "ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y como mejorarlas", o sea, la formación debe ser permanente, permitiendo al individuo realizar una reflexión de su práctica de manera que sea posible provocar cambios y actualizaciones constantes en su forma de estar y de actuar. Durante el proceso de formación se establece una compleja relación entre los dos polos esenciales de este proceso: el formador-a y la persona en formación, esta relación se vuelve más compleja a causa de la existencia de variables que determinan el tipo y la forma de relacionarse de estos dos polos.

En la perspectiva de Martins (1999:30), el concepto de formación se asume como una garantía de estabilidad socio-económica, en la medida que ofrece al individuo los instrumentos necesarios para su inserción en el nuevo mundo del trabajo, al mismo tiempo en que le atribuye un estatuto socio-profesional importante para el equilibrio personal del individuo. Esta concepción actualizada de la formación viene a sustituir una concepción reductora que fijaba en la formación la preparación para el desempeño de una profesión.

La formación se asume como un proceso, por el medio del cual, el profesor-a aprende y realiza habilidades inherentes a su práctica. En esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser vista no sólo como una habilidad que lo califica como profesional, si no como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexiones sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos cognitivos.

Pensar hoy la formación del profesorado, es pensar sobre su habilitación y sobre sus diferentes formas de continuar a expandir sus conocimientos, analizando de forma crítica su práctica, en el sentido de proponer los cambios necesarios.

En general, el proceso de formación de profesorado presenta tres características estructurales que, según Ferry (1987:38), surgieron del contexto histórico-cultural de la formación de profesores-as. La primera, ya que el trabajo del profesorado exige, por un lado, una formación científica, literaria y artística y, por el otro, una formación profesional, se puede decir que es una "*formation double*" [2]. Partiendo desde esta posible bipolaridad, muchos programas de formación de profesores/as tienden a reducir una u otra de las dos dimensiones, y entonces, someter una a la otra. En la realidad, esta característica es fundamental, ya que de esta depende la jerarquización de los objetivos de la formación, la relevancia de los aspectos didácticos o pedagógicos que se transmiten.

Otra característica de la formación de profesorado que Ferry presenta, es su profesionalidad, aunque muchas veces el estatuto profesional del profesorado no esté definido o esté contestado. La última característica que nos presenta Ferry se refiere a la formación de profesorado como una formación de formadores-as.

Cualquier proceso de formación tiene que estar organizada en un *"continuum"* que corresponda a las necesidades. Sin embargo, sabemos que ningún modelo de formación de profesorado satisface esta condición. La formación debe permitir, así como afirman De la Torre y Barrios (2002:96), que el/la profesor-a sea "(...) antes de todo un formador innovador y creativo que facilita el desarrollo de todas las potencialidades humanas.".

En este sentido, la elección de un modelo de formación de profesores/as debe entonces asentarse en una perspectiva holística de los conocimientos, de los objetivos y de las metas a las que referirse en educación. La formación del profesorado debe partir de un modelo orientado hacia el futuro, teniendo en cuenta las constantes, los rápidos cambios sociales y la consecuente necesidad de actualización de los conocimientos del individuo, con la mirada puesta en su desarrollo integral y en su inserción en el mundo laboral.

Imbernón (2001), nos dice que el proceso de formación del profesorado ha sufrido varias transformaciones en los últimos años y que la parte teórica ha tenido mayor consideración en detrimento de la práctica. Para este, la universalización de los significados, dados al papel del profesor-a y a su formación, ha sido sometida a

transformaciones cualitativas importantes, sobre todo en las últimas décadas. El mismo autor defiende además que, más allá de la grande preocupación que pueda generar el papel del profesor-a en una sociedad en cambio permanente, debe existir igualmente un nuevo interés para la formación del profesorado. Esta preocupación se debe, sobre todo, a la importancia que se atribuye a la función que desempeña este-a profesional en relación a la calidad de la enseñanza y de la educación de la ciudadanía.

En el contexto actual, el profesor-a dejó de ser el teórico reproductor de conocimientos y monitor de programas pre-establecidos por las instituciones responsables de la educación, es decir, los consumidores de los currículos, y pasó a ser visto como un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, sin su verdadera participación no es posible incrementar cualquier transformación significativa en el sistema educativo. El profesor-a es un-a profesional dotado-a de saberes, conocimientos y competencias, cuya función está dimensionada en un contexto social y a su actuación concretizada en un contexto socio-cultural, institucional y didáctico (Pacheco,1999:45).

1.2 Formación inicial y formación continua o permanente

De acuerdo con Canário (1991), la formación de profesores/as fue, durante muchos años, entendida sólo como el proceso de formación inicial. Sabemos, sin embargo, que la formación de profesorado es continua y debe ser un proceso que presente necesariamente diferentes momentos interrelacionados e inter-actuantes con la reflexión, a partir de las experiencias profesionales en el aula.

Una formación inicial de profesorado, se ve justificada por la necesidad de una calificación profesional para el ejercicio de la función docente, debiendo estar al mismo tiempo, adecuada a las exigencias educativas y de la enseñanza-aprendizaje del estudiantado en los varios niveles de la enseñanza.

Feiman (citado por Martins, 1999), presenta cuatro fases distintas para el proceso de formación de profesorado; la fase de pre-entrenamiento, comprende todas las experiencias previas vividas por el individuo como estudiante y que pueden influenciar, de forma inconsciente, su proceso de formación; la formación inicial, aporta el conocimiento pedagógico-didáctico en el que realiza su práctica; la fase de iniciación, corresponde a los primeros años que siguen la formación y donde prevalecen diversas formas de aprendizaje de ‘sobrevivencia’ en la práctica; la fase de formación permanente, como proceso de desarrollo y perfeccionamiento

profesional.

El mismo autor, defiende que el proceso de formación debe estar organizado para que la formación continua o permanente no sea un fragmento de la formación, sino una continuación de la formación inicial. La ausencia de fragmentación, en el proceso de formación de profesorado, permite una interrelación entre la teoría y la práctica en una perspectiva de capitalización de las experiencias del estudiantado y de actualización permanente de los conocimientos. En esta línea, Martins (1999:32), defiende que la formación inicial del profesorado debe asentarse en un modelo flexible de formación, para adaptarse al contexto del estudiantado.

Marcelo (citado por Pacheco e Flores, 1999: 51-52), habla del 'itinerario formativo' del profesor-a, compuesto por tres etapas y que está directamente relacionado con los modelos de formación: la formación inicial, la iniciación a la enseñanza y la formación continua. A este 'itinerario' de Marcelo apenas falta una de las fases de Feiman, la fase de la pre-formación.

Para estos autores, la primera etapa de la formación del profesorado corresponde al periodo en que este/a, pasa en una institución de formación para adquirir conocimientos y a desarrollar competencias profesionales. La etapa siguiente, identificada como la fase de la inducción, corresponde a los primeros años en los cuales el profesor-a ejerce su profesión en las aulas y donde desarrolla sus competencias y conocimientos a través de la práctica. La última etapa de formación del/de la profesor/a, la de formación continua, incluye, "acciones o estrategias de desarrollo, planificadas o no, individualmente o en grupo" (1999:52).

A pesar de la existencia de diferentes concepciones sobre las fases, o etapas, del proceso de formación del profesor, podemos decir que cualquier formato debe ser permanentemente innovado, teniendo en cuenta la evolución de los saberes, de las tecnologías y de la sociedad.

La formación inicial del profesorado, entendido como agente del desarrollo profesional debe,

dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

(Imbernón . 1998: 51)

De esta forma, la formación inicial no presupone sólo una formación de carácter académico y disciplinar, sino también una formación que pretende dar respuesta a las nuevas demandas de actuación del profesor-a como uno de los agentes sociales más activos del cambio.

Delors reconoce la existencia de diferentes fases o etapas en el proceso de formación del/de la profesor/a y asume que la formación no debe quedarse en la fase inicial, al contrario, tiene la necesidad de la actualización y del perfeccionamiento de los conocimientos y de las técnicas, 'a lo largo de la vida', como para el dominio de cualquier otra profesión. Este autor afirma también que

una de las finalidades esenciales de la formación de los profesores, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las calidades de orden ético, intelectual y afectivo que la sociedad espera para que puedan en seguida cultivar en sus alumnos el mismo abanico de calidades.

(1996:139)

La formación continua, o la formación a lo largo de la vida profesional del/de la profesor/a, surge como una prioridad de la sociedad moderna, caracterizada por un cambio permanente y un gran desarrollo científico-tecnológico. La formación a lo largo de toda la vida surge como un desafío facilitador de una nueva visión personal y social que se adecúe a las exigencias y a los cambios de la sociedad actual.

Sin embargo, en la literatura especializada, encontramos generalmente el concepto de formación continua como sinónimo de formación de adultos, de reciclaje de profesores, de formación en servicio, etc. El Diccionario de Psicología y Educación de Galicia, apunta a diferentes definiciones de estas terminologías y presenta la formación continua como,

El modelo de enseñanza utilizado por las sociedades industriales contemporáneas para dar continuidad a la formación inicial, debido a la necesidad de renovar los conocimientos y las técnicas, en función de un contexto económico de reestructuración y de reconversión.

(Currás y Dosil. 2001: 299).

Las dimensiones del proceso de formación, presentadas en esta definición, están en relación los parámetros actuales exigidos en la formación, de modo que el profesorado esté preparado para responder a las nuevas necesidades sociales y a los desafíos exógenos a los sistemas educativos.

A pesar de todo, Cardoso (2002:80) afirma como la formación continua no haya salido de los modelos tradicionales, acentuando de forma rígida una vertiente teórica o asumiendo incluso un carácter bastante conservador en la trasmisión de los conocimientos científicos y en el aprendizaje de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de formación, en la perspectiva de la autora, no está en sintonía con los cambios, "procurando ayudar el profesor-a a actuar, de una forma más fundamentada, no busca interpelar, directamente, la persona educadora incentivando la reflexión y/o la modificación de creencias, valores y actitudes" (p.81).

2. La formación del/a profesor/a en un contexto de cambios

Para acompañar los cambios que estaban siendo implementados a nivel social, y sobre todo a nivel del sistema educativo cabo-verdiano, la capacitación del profesorado fue considerada indispensable y uno de los pilares necesarios para la reforma del sistema educativo y la consecuente mejora de la enseñanza, realizando su desarrollo en dos niveles distintos:

- A nivel de educación de base, la formación de profesores/as surgió inicialmente a través de la escuela de Magisterio primario que fue creada en 1970, y más tarde a través del Instituto Pedagógico, con los siguientes objetivos:
  - Armonización del perfil y de la calidad de la formación que la reforma exigía;
  - Formación continua de l@s profesores/as;
- A nivel de Enseñanza *Liceal* (hoy llamada Enseñanza Secundaria), inicialmente en la escuela de Formación de Profesores/as de Enseñanza Secundaria creada en 1979, después Instituto Superior de Educación (ISE), en la actualidad Universidad de Cabo Verde (UNICV).

La reforma de la formación de profesores/as se apoyaba en una nueva lógica que se

inclinó a determinar nuevas bases para las prácticas de formación y de actuación de l@s profesores/as. En relación al curso de formación de profesores/as de educación básica, este fue reestructurado en 1975 con el objetivo de eliminar “los defectos que vienen perjudicando la calidad de la enseñanza que en esto se propone a los futuros educadores en las zonas rurales [3]”.

A nivel secundario, la formación en número y en calidad de profesores era un objetivo a alcanzar, teniendo en cuenta la grande demanda social a raíz del alargamiento de la escolaridad básica. De tal modo, el Informe de los Estudios de pre-inversión de la Reforma del Sistema Educativo, elaborado en 1987, presenta dos razones que fundamentaron la importancia de la formación de los profesores a este nivel:

- Por el hecho que, a través de la formación inicial y/o continua de los profesores se consigue en parte el cambio de las actitudes necesarias a la concretización de la práctica educativa;
- Por haber institucionalizado, en momentos históricos distintos, en Cabo Verde, varios procesos de formación con orígenes diversificados y a diferentes niveles del sistema educativo, según perspectivas teóricas no siempre convergentes (p.32)

Con la reforma de la enseñanza básica, y su alargamiento a 6 años, la realización de la formación de profesores/as a este nivel impuso nuevas exigencias en términos de formación. De tal modo, la Ley n.º 103/III/90 en su art.º 64, estipula que la formación de profesores de la educación básica deberá realizarse en instituciones de enseñanza media, “debiendo los respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas de las ciencias de la educación, de las metodologías, de la práctica pedagógica e investigación”. Para esto, en 1988, se creó el Instituto Pedagógico, en las ciudades de Praia y de Mindelo. En 1997/98 se creó un polo en la aldea de Assomada [4], Santa Catarina.

Entre 1979 y 1980, el Curso de Formación de Profesores de la Enseñanza Secundaria (CFPSE), aseguraba la preparación científica y pedagógica de los profesores de la enseñanza secundaria, confiriéndoles el grado de bachillerato, mientras a los EBC les era garantizado un estatuto profesional.

Relativamente a la formación del profesorado de la Enseñanza Técnica y Profesional, el precedente documento, reconoce que el CFPES no presentaba las

condiciones necesarias para la preparación de los profesores que impartían las disciplinas técnicas. De esta forma no había curso de formación de profesores/as para la enseñanza técnica.

La formación continua, era una modalidad de formación de profesores/as que no existió en Cabo Verde hasta la reforma del sistema educativo en la década de los ’90, y no había ningún programa de formación continua de profesores/as. Esporádicamente, se realizaban algunas acciones que no presentaban ningún rendimiento plausible.

No existía una coordinación entre las actividades puntuales de formación continua y las acciones de formación inicial, una concepción curricular de los planos de formación organizados por disciplinas y no presentaban una clara referencia de la práctica en relación a la teoría.

De la misma manera, estos cursos presentaban una carga horaria muy elevada, lo que limitaba la posibilidad de que los formandos trabajasen fuera del contexto de formación. Otras limitaciones como la falta de equipamientos, la falta de recursos auxiliares para la enseñanza, la inadecuación de las instalaciones, etc., contribuían a un funcionamiento deficiente de los cursos.

Estos cursos estaban impartidos por una plantilla docente muy variable, y a lo largo de los años un elevado número de docentes extranjeros (portugueses, brasileños, americanos, cubanos, ingleses, franceses y alemanes) fueron contratados en el ámbito de la cooperación técnica entre Cabo Verde y los respectivos países.

A pesar de los esfuerzos realizados para la mejora de la formación de profesores/as, la productividad de la escuela de formación de profesores de la enseñanza secundaria, entre los años ’80 y ’90, fue muy baja, ya que apenas formó a 138 profesores de nivel de bachillerato, con una frecuencia media de 11 alumnos por curso de formación [5].

Partiendo de los supuestos que el suceso de cualquier reforma educativa depende, en gran medida, del nivel y de la calidad de la formación del profesorado, y, considerando que el número de profesorado formado era insuficiente, lo que hubiese podido poner en peligro todo el proceso de reforma ya iniciado, de 1988 a 1992, se optó por una acción de formación continua del profesorado, ya que los datos estadísticos del Gabinete de Estudios del Ministerio de Educación apuntaban a una tasa de apenas el 18,8% de profesores calificados en la enseñanza básica.

2.1 Formación de profesorado realizada en el ámbito de la Revisión Curricular entre el 2006 y el 2011

Con la mirada puesta en los objetivos del Programa de Gobierno para la presente VII Legislatura, el Ministerio de Educación y Deporte, y con la intención de dar respuestas adecuadas a los desafíos globales de la sociedad cabo-verdiana, se dio inicio a un proceso de revisión de la Ley de las Bases del Sistema Educativo, que culminó recientemente, con la aprobación de un nuevo documento, el Decreto-Legislativo nº 2/2010.

En este documento se destacan: *la necesidad de revisión curricular, el incremento de la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación, la calificación de la plantilla docente, una mayor intervención de los agentes locales en el ámbito del alargamiento de la descentralización de los poderes, una mayor conexión del sistema educativo frente a la expansión de la universalidad de la enseñanza y de la educación, buscando siempre el refuerzo de la solidaridad social y de la calidad de la enseñanza superior, en cuanto factores de desarrollo y de inserción competitiva del País en el mercado mundial.*

Una de las principales medidas de fondo que se pretende implementar con este documento es el alargamiento de la escolaridad obligatoria en ocho años. El nuevo modelo, que se inscribe en el cuadro de la universalidad de acceso, se asienta en los principio de calidad, de equidad y de la sostenibilidad financiera de este sistema de enseñanza, adoptados en el *Documento Orientador de la Revisión Curricular (DORC)*, elaborado en 2005.

Fue en este modo que, entre 2006 y 2008, se iniciaron las acciones de formación que tuvieron como objetivo capacitar a los orientadores-as (profesorado de las instituciones de formación) y a los creadores-as de programas (profesorado de enseñanza básica y secundaria) para la concepción de nuevos programas.

A partir de 2009 se inició la capacitación de (i) profesorado experimentador y (ii) del personal de encuadramiento central o local, con el objetivo de, respectivamente, capacitar los anteriores agentes para aplicar los nuevos programas de la 1ª. fase de la enseñanza básica, **cuadro nº2**, y del 1º ciclo de la enseñanza secundaria, **cuadro nº 3 y 4**, y acompañar la implementación de la pre-experimentación.

Las acciones de formación se centraron en el desarrollo de las competencias necesarias para la implementación de la pedagogía de la integración, según un

enfoque por competencias de base (APC), innovación pedagógica adoptada en la revisión curricular. Por un lado se verificó, en los orientadores, la ausencia del dominio de estas competencias y, por otro, la inexistencia de las especialidades didácticas de las disciplinas y en la experiencia en la redacción de programas.

Los mismos-as fueron reclutados en cuanto formadores-as, para formar al profesorado experimentador, proceso iniciado en 2009. La UDC concedió el programa de formación, lideró y dinamizó las diferentes sesiones, con excepción de la última sesión (Abril 2010), que fue asumida por los formadores-as de la UNICV.

Es importante que estas instituciones refuercen la capacitación en el enfoque por competencias para poder desempeñar el papel que les cabe en el proceso de la revisión curricular y, especificadamente, en la formación de profesorado.

La UNICV y el IP son así llamados para validar los programas, y capacitar l@s profesores/as (inicial y continua) no sólo en la APC sino también en relación a los cambios resultantes del nuevo plan de estudios, como la introducción de nuevas áreas disciplinares (Historia y Geografía de Cabo Verde, Ciencias de la Tierra y de la Vida, Física-Química, Educación para la ciudadanía, Educación Artística) y de otras orientaciones de la revisión de los currículos como la introducción de las temáticas transversales (Ambiente y Desarrollo sostenible, Derechos Humanos, Ciudadanía y Cultura de Paz, Salud y HIV SIDA, Protección Civil).

Por otro lado, de acuerdo con lo que se ha verificado en la pre-experimentación, la introducción de la APC implica cambios a nivel de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, para las cuales el profesorado debe ser capacitado. En efecto, no se puede pretender que el estudiantado desarrolle competencias (saber – actuar de forma autónoma frente a situaciones) cuando se recurre a metodologías que privilegian la memorización, la repetición y la reproducción y cuando las prácticas en las aulas privilegian una relación de dependencia permanente del estudiantado en relación al profesor-a.

Mientras tanto, ni la UNICV y ni el IP disponen de estructuras de formación continua o, por lo menos, las que existen siguen funcionando en una lógica de proyecto, con financiaciones externas, incompatibles con las necesidades actuales de revisión curricular. En estas condiciones, tanto el proceso de validación de programas como el de formación inicial y continua de los profesores corren el riesgo de quedar comprometidos.

3. Metas y finalidades de la formación del profesorado

La identificación de las metas y las finalidades generales para la formación de profesores ha sido una preocupación por algunos expertos en este campo. En este sentido, Landsheere (1987, citado por García, 1999:80), afirmaba que "cualquier currículo de formación de profesores debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así de proporcionar oportunidades para colocarlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿Cuáles son los objetivos de la educación?, ¿Cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿Cómo se pueden alcanzar los objetivos?, ¿Cómo saber si se alcanzaron los objetivos?".

Para McNamara y Desforges, (1979, citados por García,1999:80), afirman que el objetivo de cualquier programa de formación de profesores debe ser el de enseñar la "competencia de categoría o conocimiento del oficio" de forma que los profesores-as se vuelvan sujetos expertos en la tarea de enseñar.

Para Edmunson (1990, citado por García, 1990: 80), la formación del profesorado debe contribuir para que el profesorado en formación se forme como personas, consiga comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquiera una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. En síntesis "el currículo de la formación de profesores debería ayudar los profesores en formación a desarrollar un compromiso con la idea de que la escuela, en una democracia, es responsable de promover valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos".

Para Joyce y Clift, (1984, citados por García,1999:81) "el objetivo de la formación inicial es preparar los candidatos para: a) el estudio del mundo, de sí mismo, y del conocimiento académico a lo largo de su carrera; b) el estudio continuado de la enseñanza; c) participar a los esfuerzos de renovación de la escuela, incluyendo la creación y la implementación de innovación; y d) enfrentar los problemas generales de su lugar de trabajo (la escuela, la clase)… la capacidad para aprender y el deseo de ejercer este conocimiento es el producto más importante de la formación de profesores".

Como podemos observar, las metas y las finalidades en la formación inicial de profesores, incluyen las dimensiones de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y actitudes y/o disposiciones, estas últimas denominadas por Katz y Raths (1985) como "característica atribuida a un profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular" (Katz y Raths, 1985: 301).

La segunda componente del currículo de formación del profesorado que vamos a considerar se refiere al contenido del currículo. El cuadro sucesivo nos presenta contenidos de diferentes currículos de formación del profesorado:

Como podemos observar en el Cuadro 1, existe una tendencia común en los autores en enfatizar la necesidad de adquisición de conocimientos y competencias relativamente a las dimensiones propiamente profesionales y educativas.

De esta forma, podemos destacar la aportación de Denemark y Nutter (1984), los cuales conciben el currículo de la formación del profesorado como un proceso evolutivo que incluye las fases de aprendizaje de contenidos y competencias didácticas, realización de prácticas y, posteriormente, un periodo de iniciación.

Recientemente, Gimeno (1993a), afirmó la necesidad de que, por otra parte, la formación inicial otorgue al profesorado en formación un saber-hacer práctico que conduzca al desarrollo de esquemas de acción, que adquiridos de forma racional y fundamentada, permitan a los profesores desenvolverse y actuar en situaciones complejas de enseñanza.

4. El currículo de la formación inicial del profesorado

La historia nos muestra claramente que el currículo de la formación del profesorado, su extensión y calidad, ha sido largamente determinado e influenciado por las necesidades sociales, políticas, económicas, etc., de la sociedad en cada momento histórico.

La formación inicial del profesorado es una función que, progresivamente, a lo largo de la historia, está siendo realizada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículo que establece la secuencia y el contenido del programa de formación. Los estudios sobre el currículo de formación de profesorado son escasos e incompletos, en la medida en que, fundamentalmente, apenas hacen referencia a los conocimientos y a las competencias necesarias en cada caso para desempeñar la tarea docente.

Recientemente, Lasley y Payne (1991, citados por García,1999: 77), manteniendo como referencia la consideración del conocimiento, afirmaron que, en concreto, pueden existir tres modelos de currículo en la formación del profesorado: integrado, colaborativo y segmentado.

El currículo integrado, se caracteriza por la ausencia de territorios disciplinarios, ya que existe una profunda interconexión conceptual y estructural entre los diferentes cursos para alcanzar algunas metas disciplinarias. El currículo colaborativo, pretende relacionar la especialización con la integración. Por último, el currículo segmentado, es el modelo más común y está constituido por cursos poco vinculados entre sí, de tal modo se espera que sean los estudiantes quienes realicen la integración de los mismos.

4.1 A componente práctica de la formación inicial del profesorado

Según Hoy e Woolfolk (1990, citados por García, 1999: 98), las prácticas de la enseñanza continúan siendo el elemento más valorizado, tanto por el profesorado en formación cuanto por el profesorado en ejercicio, en relación a los diferentes componentes del currículo formativo.

Aun así, existen múltiples factores desconocidos en relación a la forma en que se desenvuelven las prácticas de la enseñanza. Zabalza (1989:16), a su vez, afirma que “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino apenas una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede apenas esperar que estas provoquen ese conocimiento práctico que deriva de la práctica”. El autor, de esta forma, señala el fenómeno de la “ *hipertrofia funcional*”, o sea, el hecho que los profesores en formación desarrollan expectativas acerca de la componente práctica de la formación que, muchas veces, no corresponde a la realidad.

Por otro lado, Zeichner (1990), hace referencia a otras limitaciones, actualmente existentes, en las prácticas de enseñanza y que influencian su desarrollo, tales como: primero, la concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma se asume que, si se coloca al alumnado junto a buen profesorado (según el programa), algo bueno debería surgir; segundo, la ausencia general de un currículo explicito para las prácticas y la frecuente falta de relación entre lo que se estudia en la escuela de magisterio y aquello con el cual el alumnado muestran en las prácticas; tercero, la falta de preparación en la supervisión por parte del profesorado que supervisan a los tutores; cuarto, el bajo estatuto de las prácticas en las instituciones superiores, lo que significa falta de recursos y carga docente para el profesorado supervisor; quinto, la escasa prioridad otorgada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias; sexto, la discrepancia entre el papel del profesor-a como práctico-a reflexivo-a y como técnico-a.

De esta forma se justifica, paralelamente, como la revisión del currículo de la formación inicial revisa las relaciones entre las universidades y la escuela. Cochran – Smith (1991: 109), a este propósito, se refieren a tres tipos de relaciones; la primera, de consonancia, cuya principal preocupación consiste en asegurar que la formación en la Universidad sea consistente con la que la escuela proporciona, y para eso se recurre, en algunos casos, a la aplicación de los resultados de investigación sobre la eficacia docente.

La segunda, de disonancia crítica, a través de esta la universidad procura promover una actitud crítica en el profesorado en formación cuando acuden a sus prácticas; para que no caigan en lo que se denomina 'excesivo realismo', para que el estudiantado no desarrollen una perspectiva utilitaria y conservadora, de modo que puedan enfrentarse críticamente con los aspectos de poder, control, clase social, género, etc.

La tercera, resonancia colaborativa, plantea que "el objetivo de los formadores no es sólo enseñar a los alumnos en práctica como enseñar. Consiste en enseñarle a continuar a aprender en contextos escolares diversos" (Cochran-Smith, 1991:109). Para esto, debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, donde el profesorado en formación pueda participar ocasionalmente.

4.2 Un componente formativo necesario: conocimientos y actitudes frente a la diversidad cultural

El currículo de la formación inicial del profesorado ha venido caracterizándose por centrarse casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos profesionales (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte del profesorado en formación. En este sentido, Liston e Zeichner afirman que "la mayor parte de los programas de formación de profesores presta poca atención al contexto social, político y cultural de la escuela" (1990:611). Vreede (1990 citado por García, 1999: 91), va más allá, afirmando que "la formación de profesorado no está articulada para una educación pluralista. Esto se debe, en parte, al hecho que los formadores-as de profesorado en general son un 'producto' de una educación mono-cultural".

Cada vez más se está afirmando la necesidad de incorporar en los programas de formación del profesorado conocimientos, competencias y actitudes que permitan al profesorado en formación comprender las complexas situaciones de enseñanza. Especialmente se enfatiza la estimulación en profesores/as de las actitudes de

abertura, reflexión, tolerancia, aceptación y protección de las diferentes individualidades y de grupos: de género, de raza, clase social, ideología, etc.

Considerando cuanto presentado anteriormente, podríamos afirmar que la educación intercultural no dice casi nada respecto a la situación de los/las emigrantes, pero tampoco respecto a la necesidad de integrar el concepto de diversidad cultural en los propios contenidos y metodologías de la enseñanza, entendiendo que la diversidad se relaciona a la raza, pero también al sexo, religión, clase social, capacidad, etc.

A este propósito, el Gobierno de Cabo Verde está apostando con fuerza en una educación que se encuentre con el contexto social del alumnado, elaborando programas y manuales con contenidos como la ciudadanía, la sensibilización en las cuestiones ambientales y, sobre todo en los primeros años, con nociones de democracia, contenidos estos que se traducen en un aprendizaje más significativo.

Los formadores-as de profesorado tienen un papel primordial en el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes del profesorado sin formación. Difícilmente podríamos posibilitar un cambio en los objetivos y concepciones del profesor-a sin considerar que los formadores-as son los verdaderos-as 'mediadores' de cualquier propuesta renovación curricular (Villar, 1992a). Relativamente a la propuesta intercultural, los formadores-as de profesorado casi no tienen la responsabilidad para incluir contenidos relativos a temas culturales, en los cuales destaquen la diversidad, las diferencias religiosas, lingüísticas, de sexo, etc., así como la del desarrollo de metodologías de enseñanzas que permitan la reflexión y el análisis intercultural. Esto tanto en los cursos presenciales como durante la práctica de enseñanza (Liston e Zeichner, 1991).

Consideraciones finales

La educación está pasando por momentos de enormes transformaciones, a causa de varios cambios acelerados a los que la sociedad asiste desde el inicio de la primera Revolución Industrial. Infelizmente la escuela ha mostrado serias dificultades para acompañar estos cambios y el profesor-a, como ser social inserido en su contexto no puede permanecer al margen de estas transformaciones y no consigue superar esas dificultades.

La formación docente presenta unos desafíos únicos: básicamente, educar en un mundo viejo para un mundo nuevo; específicamente, en el ámbito de la formación

inicial, formar el profesorado reflexivo y crítico, multiculturalmente competente, sensible a las injusticias sociales y comprometido con la equidad de género, finalmente, preparado para reflexionar sobre su práctica, para promover intercambios entre disciplinas, para trabajar colaborativa y cooperativamente. Además, en el ámbito de la formación continua, la implicación del propio-a docente en una auto-educación permanente, debe constituir una constante preocupación en el ámbito de los sistemas educativos.

La sociedad actual y el individuo exigen que el profesorado desarrolle nuevas competencias y que actualice permanentemente sus conocimientos y saberes. Esta exigencia de cualificación y recualificación del profesorado surge de la necesidad del profesor, de la profesora, para contribuir a la formación personal e integral del individuo, ciudadano-a del mundo.

ANEXOS -QUADROS ARTIGO REVISTA RIZOMA

Bibliografía

CANARIO, R. (1991): *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa,* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, A. P. O. (2002): *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*, Porto, Edições ASA.

COCHRAN-SMITH, M. (1991). *Reinventing Student Teaching*. Journal of Teacher Education, vol. 42, nº 2. pp . 109.

CURRAS, C.; DOSIL, A. (2001 codirs.): ***Diccionario de psicoloxía e educación,*** *Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia*

DE LA TORRES S. e BARRIOS Ó. (2002): *Curso de Formação para Educadores,* São Paulo, Madras Editora Ltda.

DELORS, J. (1996): *A Educação um Tesouro a Descobrir,* Portugal, Edições ASA.

DENEMARK, G.; NUTTER, N. (1984). *The case for extended programs of initial*

preparation. In L. Katz e J. Raths , (Eds.), *Advances in teacher education*(Vol. 1, pp. 203-246). Norwood, Norwood NJ: Ablex .

FERRY, G. (1987): *Spécialité de la Formation des Enseignants– Le trajet de la Formation*, Paris, Dunot .

GARCIA, C. M. (1995): *Formação de Professores – para uma Mudança Educativa,* Porto, Porto Editora.

GIMENO SACRISTAN, J (1993) Conciencia y Acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernon (coord.), La Formation Permanente del profesorado en los Países de la CEE. Barcelona: ICE/horsori, pp. 53-92.

IMBERNÓN, F. (1998): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*, España, Graõ, Serie Pedagogia.3ª Ed.

IMBERNÓN, F. (2001): *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*, S. Paulo, Cortez.

KATZ, L. G.; RATHS, J. D. (1985b). Dispositions as Goals for teacher Education. Teaching Programs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1991). Teacher education and the social conditions of schooling. New York: Routledge .

MARTINS, C.C. (1999): *Os Actuais modelos de Formação de Professores: Reflexos*, In III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa, pp. 27- 44, Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores – Desafios para o Século XXI (2003), Para, Instituto Superior de Educação.

NOVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.ª A. (1999): *Formação e Avaliação de Professores*, Porto, Porto Editora.

_____, (org.) (2000): *Politicas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora.

VILLAR, L. M. (Dir) (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de

colaboración. Sevilla: Gide y Force.

ZABALZA, M. A. (1989). La formación práctica de los profesores. DOE. Santiago.

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (ed), Handbook of Research on Teacher Education . New York: Macmillan , pp.329-348.

ZEICHNER, K. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*.

Documentos y Legislación Consultadas

Documentos

Ministério da Educação e Desporto, (2011): Relatório de Balanço das formações realizadas no período 2006 – 2011 e das suas implicações para o processo da Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, Praia.

Ministério da Educação, (1997): Relatório de Pre -Investimento da Reforma do Sistema Educativo, Praia.

Legislación

Decreto-lei nº 20/ 75 de 28 de Março

Boletim Oficial de Cabo Verde n.º 2 de 13 de Janeiro de 1975

Decreto n.º 126/86, Publicado no Boletim Oficial nº 51 de 31 de Dezembro 1986

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990

Suplemento ao Boletim Oficial n.º42 Dezembro de 1994 – I Série.

Portaria n.º 10/98 de Fevereiro de 1898.

Notas

[1] La formación es un proceso de desarrollo individual que tiende a la adquisición o al perfeccionamiento de capacidades. Capacidades para sentir, para actuar, para imaginar, para comprender, para aprender, para utilizar su cuerpo ’

[2] ‘formación doble’

[3] Decreto-ley n.º 20/75 de 28 de Marzo

[4] Portaria n.º 10/98 de 2 de Febrero de 1998

[5] Rapport de Mission de Préparation – Project de Restructuration et d’Expansion de l’Enseignement Secondaire – Phase II – (PRSSE 2). Banque Africain de Développement. UNESCO. Janvier de 1993.

The Teacher (You’re The One)

Paul Simon

There once was a teacher of great renown
Whose words were like the tablets of stone
Because it’s easier to learn than unlearn
Because we’ve passed the point of no return
Gather your goods and follow me
Or you will surely die

Verse:
I was only a child of the city
My parents were children of immigrant stock
So we followed as followers go
Over a mountain with a napkin of snow
And ate the berries and roots
That grow along the timberline
Deeper and deeper the dreamer of love sleeps on a quilt of stars

Bridge:
It’s cold
Sometimes you can’t catch your breath
It’s cold

Verse:
Time and abundance thickened his step
So the teacher divided in two
One half ate the forests and fields
The other half sucked all the moisture from the clouds
And we , we were amazed at the power of his appetite
Deeper and deeper the dreamer of love sleeps on a quilt of stars

Verse:
Sometimes we don’t know who we are
Sometimes force overpowers us and we cry
My teacher carry me home
Carry me home my teacher
Carry me home

Carry me home my teacher
Carry me home



El Maestro (You’re The One)

Paul Simon

Había una vez un profesor de gran renombre
Cuyas palabras eran como las tablas de piedra
Porque es más fácil de aprender que desaprender
Debido a que hemos llegado al punto de no retorno
Reúne a tus bienes y sígueme
O morirás.

Verso:
Yo era sólo un niño de la ciudad
Mis padres eran hijos de población inmigrante
Así seguimos como discípulos van a la montaña
Con una servilleta de nieve
Y se comió las bayas y raíces
Que crecen a lo largo de la vegetación arbórea
Más y más profundo el soñador de amor duerme en una colcha de estrellas

Puente:
Hace frío
A veces no se puede recuperar el aliento
Hace frío

Verso:
El tiempo y la abundancia han engrosado su paso
Por lo tanto, el profesor se divide en dos
La mitad comió los bosques y los campos de bayas
La otra mitad absorbido toda la humedad de las nubes
Y nosotros nos quedamos sorprendidos con el poder de su apetito
Más y más profundo que el soñador de amor duerme en una colcha de estrellas

Verso:
A veces no sabemos quiénes somos
a veces son la fuerza que nos domina nos hace gritar:
Mi maestro me llevan a casa
Llévame a casa de mi maestro
Llévame a casa
Llévame a casa de mi maestro
Llévame a casa