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”.

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.