

Didáctica Geográfica, 2.^a época

7, pp. 67-86

ISSN: 0210-492-X

DL: MU 288-1977

Editado en 2005

LA NUEVA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN PORTUGAL: PREOCUPACIONES Y DESAFÍOS

SERGIO CLAUDINO

Universidad de Lisboa

RESUMEN:

En el siglo XIX apenas se exigía del profesor de geografía que poseyera conocimientos geográficos. En el comienzo del siglo siguiente, surgen cursos de formación que implican a cátedras pedagógicas que están en contacto con las escuelas. Al mismo tiempo se asiste a un desajuste continuo entre las perspectivas teóricas y las prácticas de formación. Desde 1987 domina en Portugal el modelo de licenciaturas universitarias en enseñanza, que pretende una formación integrada; sin embargo ésta se encuentra amenazada, en los inicios del siglo XXI, por las alteraciones impuestas por el gobierno, que retira al alumno en prácticas su estatuto docente. El Departamento de Geografía de la Facultad de Letras de Lisboa intenta proseguir una formación basada en la vivencia y reflexión sobre la realidad escolar.

PALABRAS CLAVE:

Formación, alumnos en prácticas, profesor, escuela, modelo, teoría, práctica, evolución

ABSTRACT:

The 1st century geography teacher was only required to have some knowledge of geography. By the beginning of the 20th century, training programmes were initiated that included didactic

coursework and contact with schools. In the meantime, a gap has remained between theoretical and practical perspectives on training. The undergraduate degree (*licenciatura*) training model, whose goal it is to provide solid overall training, has dominated the scene since 1987 yet it has been challenged by recent changes imposed by the Portuguese government that seek to take teacher status away from trainees. The Department of Geography at the Faculty of Letters of the University of Lisbon tries to conduct training based upon real life experience and reflection on the everyday realities in schools.

MOTS CLÉ:

Training, traineeship, teacher, school, model, theory, practice, change

RÉSUMÉ:

Au 19^{ème} siècle, on exigeait des enseignants de Géographie qu'ils possèdent des connaissances en géographie. Au début du 20^{ème} siècle, des cursus de formation sont mis en place, comprenant des disciplines de pédagogie et le contact avec l'école. Nous assistons, entretemps, à une rupture continue entre les perspectives théoriques et les pratiques de formation. Depuis 1987, le modèle qui domine est celui des maîtrises universitaires en enseignement, qui présuppose une formation intégrée, mais celle-ci est constamment menacée par les changements imposés, de nos jours, par le gouvernement portugais, qui retire au stagiaire son statut d'enseignant. Le Département de Géographie de la Faculté des Lettres de Lisbonne essaie de poursuivre une formation basée sur le vécu et la réflexion sur la réalité scolaire.

MOTS CLÉ:

Formation, stage, enseignant, école, modèle, théorie, pratique, évolution

1. POR UNA MEMORIA Y DEBATE DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN PORTUGAL

El gobierno portugués ha alterado recientemente el período de *Estágio/Práticas* de la formación inicial universitaria de profesores de Geografía y de otras áreas disciplinarias. Cuando igualmente se debate la adaptación al Proceso de Bolonia, ha sido relanzado el debate alrededor de la profesionalización de los profesores de Geografía, que a lo largo de los tiempos ha merecido una diminuta atención, asunto de cuya evolución existe un grandísimo desconocimiento. Con el presente artículo pretendemos, fundamentalmente, i) contribuir a la construcción de una memoria de formación de profesores de Geografía portugueses, ii) identificar las alteraciones recientemente impuestas por las autoridades educativas y iii) atestiguar las preocupaciones y la respuesta que se está ensayando actualmente en el ámbito de la licenciatura de *Geografia-Ensino* (Geografía-Enseñanza) del Departamento de Geografía de la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

2. SIGLO XIX: PROFESORES CON UNA DIFUSA FORMACIÓN GEOGRÁFICA

En 1836, se inició la enseñanza media de la Geografía mediante una asignatura que también comprendía la Cronología y la Historia. Ocho años después, el docente que imparte esta asignatura es el mismo que da *Oratoria, Poética y Literatura Clásica, especialmente la portuguesa*¹ –posee así, una formación marcadamente humanista; no obstante, pocos años después, también se habilita al docente de la extinta materia de Economía Política para la enseñanza de *Historia, Cronología y Geografía*...². Sin ninguna preocupación con la formación pedagógico-didáctica, los profesores se seleccionan en oposiciones públicas, sin atender a sus conocimientos y habilitaciones literarias; así, por ejemplo, en 1856, en el *Liceu de Lisboa* (Instituto de Lisboa), los candidatos a la docencia de Geografía y Historia estaban sujetos a un examen solamente centrado en los respectivos contenidos³. En las oposiciones, tenían prioridad los diplomados por la Universidade de Coimbra, la única existente, seriados de acuerdo con la semejanza de la respectiva carrera con las asignaturas. Son escasos los alumnos universitarios y grande la carencia de profesores, también para la enseñanza de Geografía (CSIP, 1850). En la enseñanza privada, el *diploma de capacidade docente*⁴ se atribuye con gran facilidad –pero, aún así, los candidatos a profesores son rechazados con frecuencia. A partir de la autoría de los compendios escolares (Claudino, 2001), deducimos que dominan, en la docencia de la Geografía, clérigos, bachilleres en Derecho y antiguos profesores de primaria.

En 1859, surge en Lisboa el Curso Superior de Letras, con la asumida preocupación de preparar a los futuros docentes de enseñanza media para los contenidos curriculares (Carvalho, 1986, p. 593) –pero de este Curso queda fuera la formación en Geografía, aunque no en Historia⁵, por lo cual la enseñanza de la asignatura en los institutos pasa a ser impartida por un *profesor de Historia* o de *Historia y Oratoria*⁶. En 1880, se instituye el grupo de docencia de Geografía e Historia, Legislación y Filosofía⁷, sin embargo los profesores siguen siendo seleccionados

¹ Art.º 57º del Decreto del 22 de Septiembre de 1844.

² Decreto del 12 de Junio de 1849.

³ Edicto del 12 de Julio.

⁴ Decreto del 10 de Enero de 1851.

⁵ Reglamento del Curso Superior de Letras, del 14 de Septiembre de 1859.

⁶ *Portaria* del 13 de Octubre de 1860.

⁷ Decreto del 11 de Junio de 1880.

mediante exámenes públicos sobre los contenidos de los programas por los que los alumnos aprenden (Coelho, 1890). Persiste la carencia de docentes, con muchos suspensos en los exámenes públicos de éstos (Ferreira-Deusdado, 1890, p. 3-4), situación aún peor en la enseñanza particular (Ferreira-Deusdado, 1894). Ante la ausencia de docentes preparados científicamente para la enseñanza de la Geografía, el compendio es la gran guía de las clases (V. C. J., 1890, p. 402). A lo largo de la segunda mitad de ochocientos, la enseñanza de la Geografía alcanza un creciente prestigio público y, en la autoría de los compendios y en su docencia, se movilizan, ahora también, médicos, ingenieros, políticos y, naturalmente, diplomados en el Curso Superior de Letras.

3. LA DIFÍCIL ARTICULACIÓN ENTRE FORMACIONES E INSTITUCIONES

En 1901⁸, éste sufre una importante reforma. Se instituye la enseñanza de Geografía y el Curso Superior de Letras pasa a habilitar para la enseñanza media de Geografía. Se crea un *curso de habilitación para el magisterio*, que asocia la preparación científica disciplinaria con la formación pedagógica. Tiene una duración de cuatro años, un año más que al que asiste quien no pretende la docencia en institutos; los futuros profesores asisten, en el tercer curso, a dos asignaturas de Pedagogía. En el 4º año, los futuros profesores tienen la *Iniciación al ejercicio de la enseñanza secundaria*: imparten clases a alumnos matriculados en el Instituto de Lisboa y participan en *conferencias* donde se reflexiona sobre los programas y la enseñanza de las asignaturas, en las que la enseñanza de la Geografía está asociado a la de la Historia.

Con la instauración de la República, en 1911 el Curso Superior de Letras da origen a la Faculdade de Letras de la Universidade de Lisboa y surge idéntica Facultad en la Universidade de Coimbra⁹. Se refuerza la enseñanza de Geografía e sólo los bachilleres en Ciencias Históricas y Geográficas son habilitados para la enseñanza de Historia y Geografía¹⁰. En las Facultades de Ciencias, creadas en Lisboa, Coimbra y Oporto, se enseña Geografía Física, con lo que empieza la colaboración entre éstas y las Facultades de Letras en la formación universitaria de Geografía.

⁸ Decreto nº 5 del 24 de Diciembre.

⁹ Decreto del 9 de Mayo de 1911.

¹⁰ Decreto del 19 de Agosto de 1911.

Se crean *Escolas Normais Superiores* en las Universidades de Lisboa y de Coimbra¹¹, Donde funcionan, entre otras, titulaciones de dos años de habilitación para el magisterio medio. El primero es de *preparación pedagógica*, por medio de materias teóricas, ahora también de Psicología, Metodología, Legislación e Higiene Escolares, Moral y Instrucción Cívica. La mayoría las imparten docentes de las Facultades de Letras y de Ciencias, pero sólo en regimen de acumulación. En el segundo curso, funciona una asignatura de *Metodología especial de las asignaturas del grupo de enseñanza media*, impartida por profesores de los institutos de Coimbra y Lisboa, bajo cuya tutela el docente en formación va a desarrollar la *Práctica pedagógica*. Además de participar en las reuniones del instituto, en el primer semestre, el futuro profesor observa y debate las clases del docente formador. En el segundo semestre, él mismo imparte las clases, a las que asisten no sólo el profesor del instituto que lo tutela, sino también los profesores de Pedagogía de las Escuelas Normales, que se desplazan con regularidad al establecimiento de enseñanza secundaria. Concluido el 2º curso, el profesor en formación está supeditado a un duro Examen de Estado, con i) explicaciones sobre contenidos científicos específicos, ii) una lección a un grupo y iii) una disertación, impresa o mecanografiada. En el jurado, dominan los profesores universitarios, destacando la ascendencia de la enseñanza superior sobre la media. En las reformas de 1918 de las Facultades de Letras y de las Escuelas Normales, se intuye la dificultad en reclutar docentes universitarios para las asignaturas *pedagógicas*¹². Con las Escuelas Normales, se acentúa la diferencia entre la formación teórica y la práctica, sin embargo las autoridades educativas pretenden una clara cooperación entre los docentes de la enseñanza media e los universitarios.

En 1904, en el Curso Superior de Letras es admitido el primer profesor de Geografía portugués, Silva Teles, y, en la Universidade de Coimbra, en 1911, Anselmo Ferraz de Carvalho asume idéntica cátedra. Estos pioneros de la enseñanza universitaria portuguesa de la Geografía habían escrito antes manuales escolares, el primero para la enseñanza primaria, el segundo para la enseñanza media. A pesar de esto, en su trayectoria académica se distanciam claramente de la enseñanza no superior, en un divorcio que el tiempo acentuará.

De este período, nos llega principalmente el testimonio de unas pocas disertaciones impresas –que sólo serían accesibles para los candidatos de mejor nivel socioeconómico, algunos de los cuales se harán después conocidos. En ellas, se

¹¹ Decreto del 21 de Mayo de 1911.

¹² Decreto nº 4900, del 18 de Octubre de 1918.

abordan cuestiones pedagógicas, la concepción científica de la Geografía, algunas consideraciones sobre la enseñanza de ésta, en textos marcadamente académicos e en los que se encuentran notablemente ausentes el registro y la reflexión sobre las prácticas escolares que los jóvenes autores habían acabado de vivir.

Las reformas de 1926 asocian la formación de profesores de Geografía y de Historia con la de Filosofía, con lo que se acentúa su formación humanista, al contrario del naturalismo creciente de la Geografía en las universidades e en la enseñanza secundaria. Amorim Girão, profesor de Geografía en la Universidade de Coimbra y figura prominente del segundo cuarto del siglo XX, denuncia la ausencia de adaptación de los conocimientos geográficos de la universidad en los grados de enseñanza inferiores e, con alguna innovación terminológica, afirma que *la didáctica se perfecciona* (Girão, 1929, p. 277). Sin embargo, este académico es más amargo en la apreciación que hace de los profesores de Geografía, afirmando que muchos de ellos son reclutados entre las personas menos aptas. Amorim Girão critica la asociación de la Geografía con la Historia, porque imposibilita la formación naturalista de los futuros profesores. Como alternativa, defiende una formación universitaria autónoma de Geografía o su asociación a las *Ciencias Geológicas*. En respuesta a estas posturas, en 1930 las autoridades instituyen una licenciatura autónoma de Ciencias Geográficas, en la que se pasan los dos primeros años en la Facultades de Ciencias, como reconocimiento de una proclamada vocación de *ciencia de la tierra*, para pasar después dos años en las Facultades de Letras e una tesis de licenciatura¹³.

El gobierno extingue las Escuelas Normales Superiores¹⁴, con una argumentación significativa: mal funcionamiento en el primer curso y una situación aún peor en el curso siguiente, reflejando el referido régimen de acumulación en el que se encuentran los profesores universitarios y el hecho de que los profesores de instituto no hagan de la formación de docente su actividad principal; por otra banda, no hay interacción entre estos dos grupos de profesores. Zozobra el voluntarismo en la formación pedagógica de profesores y el proyecto de una articulación próxima entre la enseñanza media y la enseñanza superior.

Se instituye un nuevo modelo de formación, que interioriza las críticas hechas a la formación precedente¹⁵. Se diferencia la formación teórica, que pasa a ser

¹³ Decreto n° 18003, del 25 de Febrero de 1930.

¹⁴ Decreto n° 18973, del 16 de Octubre de 1930.

¹⁵ Decreto n° 18973, del 16 de Octubre de 1930.

impartida por Secciones de Ciencias Pedagógicas de las Facultades de Letras, de la formación práctica, desarrollada en dos Institutos Normales, uno en Coimbra y otro en Lisboa. Se crea, ahora, un cuerpo docente propio para las asignaturas *pedagógicas*, en cuyas designaciones se alude la Didáctica, la Psicología Escolar y la Organización y Administración Escolar —otra vez, impartidas con indiferencia a respecto de la formación curricular de los estudiantes en Prácticas. Las Prácticas pasan a durar dos años e se realizan en un instituto normal de Lisboa y en otro de Coimbra, bajo la dirección del profesor metodólogo, que centra su actividad en la formación de docente; sus clases son observadas en el primer año y, en el segundo, los estudiantes en Prácticas asumen dar lecciones a los grupos. Se realizan también *conferencias culturales*, dinamizadas por profesores de ciencias pedagógicas. Se mantiene, para finalizar, el Examen de Estado.

Este nuevo modelo agudiza las condiciones precarias para los candidatos a la formación docente. Funcionando sólo en Lisboa y en Coimbra y supeditado a un número restringido de plazas, muchos solamente tendrán acceso a las Prácticas cuando ya hayan iniciado su carrera de profesores e, en los dos años de duración, no tienen derecho a ninguna remuneración. Cuando los hombres asumen la responsabilidad principal sobre los gastos familiares, se asiste a una acelerada feminización del cuerpo docente.

La reforma de la enseñanza media de 1947¹⁶ empeora aún más el acceso a las Prácticas, ya que se cierra el Instituto Normal de Lisboa. La carencia de profesores profesionalizados es tal que las autoridades se ven obligadas a reabrir las Prácticas en Lisboa, en 1956¹⁷, e a crear un Instituto Normal de Oporto, al año siguiente —desde muy pronto con formación de profesores de Geografía, lo que demuestra la carencia de estos¹⁸. Mientras, según la misma reforma de 1947, en los dos primeros cursos funciona una asignatura de Ciencias Geográfico-Naturais, en cuyos contenidos abundan los de Ciencias Naturales. Con la proximidad entre estas Ciencias y la Geografía, los profesores respectivos son habilitados para impartir en otro grupo¹⁹. Ya en 1968, en la definición de los grupos de docencia del Ciclo

¹⁶ Decreto de ley nº 36507, del 17 de Septiembre de 1947.

¹⁷ Decreto de ley n.º 40800, del 15 de Octubre.

¹⁸ Decreto de ley nº 41273, del 17 de Septiembre.

¹⁹ Decreto nº 45635, del 31 de Marzo de 1964.

Preparatorio²⁰, los diplomados en Geografía son obligados a optar por la enseñanza de la Lengua Portuguesa, Historia e Geografía de Portugal o por la de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza –lo que también nos da datos sobre la ambigüedad de su estatuto pedagógico-científico. Alves de Moura (1967), exmetodólogo de Geografía, nos indica las dificultades de reclutamiento de profesores en cada nuevo curso escolar, que empieza con una población estudiantil progresivamente más numerosa.

Es también en 1968 cuando la falta de docentes con formación pedagógico-didáctica lleva a la autorización del acceso a las Prácticas en la enseñanza media de los bachilleres de las Facultades de Letras²¹. Al año siguiente, se apuesta claramente por la profesionalización de los docentes: las Prácticas son reducidas a un año, quien asiste pasa a cobrar un sueldo, se autoriza su funcionamiento en Angola y Mozambique y se permite la respectiva apertura en cualquier instituto o escuela técnica²². Por otro lado, se autoriza el acceso al Examen de Estado, con exención de las Prácticas, a los que habían asistido a la Sección de Ciencias Pedagógicas y poseían cinco años de experiencia lectiva en la enseñanza secundaria o cumplían otros requisitos profesionales.

En la Geografía, este es el tiempo de los ilustres profesores metodólogos, una élite de docentes que, con pocas excepciones, produce desde los años 50 los compendios de Geografía, tanto para la enseñanza media como para la enseñanza técnica. Mayoritariamente, son discípulos de Amorim Girão y/o antiguos compañeros de Orlando Ribeiro, por el que son igualmente influenciados.

Son profesores discretos y determinados. De ellos, sólo Alves de Moura firma regularmente textos donde trata de sus preocupaciones educativas; João de Medeiros Constância, colaborador del *Centro de Estudos Geográficos* de Coimbra y profesor metodólogo en esta ciudad, publica algún texto escaso sobre la enseñanza de la Geografía. Difícilmente podría ser más significativo el silencio casi total de los restante metodólogos sobre la educación geográfica, incluso los que dedican mucha de su energía a escribir. El alejamiento de las cuestiones didácticas es también atestiguado por el hecho de que sólo en 1978 se traducieron

²⁰ Decreto n.º 48572, del 9 de Septiembre de 1968.

²¹ Decreto n.º 48627, del 12 de Octubre de 1968.

²² Decreto de ley n.º 48868, del 17 de Febrero de 1969.

a portugués dos conocidas obras sobre su enseñanza²³. También apoyados en un texto de Medeiros Constância (1963-64), podemos imaginar unas Prácticas en las que destaca, de un modo algo elemental, que la asignatura de Geografía no se agota con la memorización y en las que se apuesta por clases disciplinadas, con recurso a mapas e cada vez más, a recursos audiovisuales, en las que se realizan una o varias visitas de estudio, pero en las que no se da valor a la participación de los alumnos y a la investigación sobre la construcción del aprendizaje de éstos. Incluso en 1969²⁴, el jurado del Examen de Estado es tutelado por un sentencioso profesor de la Universidade de Coimbra, sin experiencia alguna en la enseñanza secundaria, a fijar la valoración de los contenidos universitarios de Geografía. Los restantes miembros son, ahora, profesores metodólogos de Oporto, Coimbra y Lisboa —un grupo de respetables examinadores, que se va desplazando en tren entre estas ciudades.

4. PROFESIONALIZACIÓN EN SERVICIO: UN MODELO SIN CONTINUIDAD O LA ACELERADA FORMACIÓN DOCENTE

Con la revolución de 1974, se extinguen las ya decadente Secciones Pedagógicas, bastando con la realización de las Prácticas, ahora tuteladas por el *orientador*.

En 1980, el nuevo régimen democrático instituye la *profesionalización en servicio*, un modelo innovador²⁵. Se apuesta por la escuela secundaria como institución y espacio de formación, se pretende abrir la escuela a la comunidad y se abren núcleos de prácticas por todo el país, ya no sólo en las principales ciudades del litoral. Las prácticas son tuteladas por un profesor profesionalizado, sin la ascendencia jerárquica de los antiguos metodólogos y se enfrenta la formación docente, sobre todo, como un proceso de autoformación, compartida en acciones abiertas a la escuela; por lo demás, son los propios órganos de la misma escuela los que sancionan la evaluación del estudiante en prácticas. Este modelo tiene una duración efímera: i) la formación teórica de los jóvenes profesores depende casi totalmente, de la investigación que realizan, ii) el nuevo sistema se sigue

²³ *Manual da Unesco para o ensino da Geografia*. Editorial Estampa, Lisboa e, de M.-L. DEBESSE-ARVISET, *A Educação Geográfica na Escola*, Livraria Almedina, Coimbra. .

²⁴ *Despacho* del 3 de Mayo de 1969, *Diário do Governo* del 10 de Mayo de 1969.

²⁵ *Portaria* n.º 580/80 del 31 de Diciembre.

revelando incapaz de responder al número en aumento de docentes y, sobre todo, iii) las escuelas tienen dificultades en asumir el papel de entidades formadoras que les es solicitado e iv) las autoridades se quejan de los elevados costes de la formación.

Como en ningún otro modelo, los estudiantes de prácticas de Geografía se evidenciaron en todo el país. Desde el inicio de los años 80, salen de las universidades centenas de jóvenes licenciados, que una enseñanza básica y secundaria en continuada expansión absorbe ávidamente. Con el dinamismo propio de su juventud, una formación científica abarcadora y una destacable preparación para el trabajo de campo, los profesores de Geografía se empeñan con gran éxito en la dinamización de la relación entre la escuela y el medio en el que esta se insiere. Destacan, más concretamente, en la dinamización del trabajo de proyecto en el ámbito de la Educación Ambiental (Carvalho, Germano, Calado, Pereira, 1986) y, en 1984, el Ministerio de Educación y la UNESCO establecen, incluso, un protocolo relativo a la participación de los profesores de Geografía en aquel tipo de proyectos.

El dinamismo y la proyección entonces alcanzados por la Geografía y por sus docentes no tuvo continuidad en el nuevo modelo, de *formación en servicio*²⁶. Se retoma la formación teórica en instituciones de enseñanza superior vocacionadas para la preparación docente, repartidas por todo el país y muchas de ellas surgidas en los años 80. En ellas, se puede asistir a materias de Ciencias de la Educación, de Didáctica Específica y Tecnología Educativa; en el segundo año, se desarrolla un proceso de formación, con el apoyo de un docente formador, el delegado del grupo. Con reajustes, la formación en servicio consigue finalmente la profesionalización docente de muchos miles de profesores que ya están impartiendo. No obstante, ésta es una formación a veces descaracterizada por la prisa por obtener el certificado profesional. Las propias autoridades educativas instituyeron situaciones de exención del proyecto de formación y acción pedagógica, que contemplaron muchos miles de profesores, tanto de la enseñanza pública como la particular y cooperativa²⁷, con motivo de alcanzar rápidamente índices de profesionalización docente idénticos a los observados en el resto de la Unión Europea, en la que Portugal se había integrado.

²⁶ Decreto de ley n.º 287/88 del 19 de Agosto.

²⁷ Decreto de Ley n.º 345/89 del 11 de Octubre.

5. LA AFIRMACIÓN DE LAS LICENCIATURAS EN ENSEÑANZA

Es entonces, en 1971, cuando había surgido en las Facultades de Ciencias la rama de Formación Educacional, funcionando a la vez que la rama de *especialización científica*. Estas facultades y las nuevas universidades, creadas a partir de 1973, adoptan el modelo de licenciatura en Enseñanza: En los primeros cursos, domina la formación de base disciplinaria, detrás de la que surgen, en número en aumento, asignaturas pedagógico-didácticas, que preparan para las Prácticas, en el 5º y último curso, en un colegio de básica y secundaria. El alumno en prácticas es considerado profesor de escuela e imparte en dos clases, bajo la orientación de un profesor de enseñanza básica y secundaria cuya actividad está coordinada por un profesor del respectivo departamento universitario. Semanalmente, este docente, o quien lo substituya, orienta el Seminario de Didáctica al que asisten los alumnos en prácticas; a veces, se desplaza a las escuelas, donde procede a la observación de las clases, con una función formativa y evaluadora.

En 1986/87, los alumnos de las Facultades de Letras y de la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH de la Universidade Nova de Lisboa, donde funcionaban las titulaciones de Geografía, exigen a sus instituciones universitarias que les impartan la formación docente inicial, como ya sucedía en otras universidades. Esto concordaba con las propias pretensiones gubernamentales de acelerar la profesionalización de los docentes. A partir de 1987, la formación inicial de profesores pasa, así, a ser asumida por los departamentos de Geografía y por las respectivas universidades.

En los primeros años, funcionó una titulación transitoria de formación de profesores. Después de la finalización de la licenciatura, los futuros profesores asisten, en el primer curso, asignaturas de Ciencias de la Educación y, también, de Didáctica y Metodología. Estas últimas las imparten docentes de los departamentos disciplinarios y las primeras profesores de las Facultades de Psicología e Ciências da Educação/FPCE. En el segundo año, funciona las Prácticas y el Seminario.

Superada la fase de transición, la Universidade Nova de Lisboa prosiguió con el modelo de formación biépática: después de la licenciatura en Geografía, de cuatro años, sucede la titulación de dos años de formación docente, en los moldes indicados para el modelo provisional. Este modelo pretende salvaguardar una fuerte formación científica en Geografía, sin *perjudicarla* con la introducción de asignaturas pedagógicas en la licenciatura.

El resto de universidades siguen, en lo esencial, el modelo de la *licenciatura en enseñanza*. Sin embargo, en las Universidades de Coimbra y Oporto, la licenciatura concluye al final del 4º año, no obstante la habilitación profesional se obtiene sólo al año siguiente, en el que el alumno hace las Prácticas y asiste al Seminario. En la Universidade do Porto y en la Universidade Nova de Lisboa, las asignaturas de Ciencias de la Educación son impartidas por profesores de la propia Facultad, pero que integran unidades orgánicas distintas de los departamentos disciplinarios. Esta formación ha merecido un acogimiento por lo general positivo entre responsables de la enseñanza de la Geografía en Portugal (Lemos, 2004).

A modo de balance deste modelo de formación, podemos identificar, para la formación de docentes de Geografía, como aspectos más negativos:

- la falta de entendimiento entre los profesores universitarios de Ciencias de la Educación e aquéllos más direccionados para la formación en Didáctica de la Geografía, que se proyecta en el propio divorcio en la formación en estos dos dominios;
- la *escolarización* de la propia formación inicial, en la que los futuros profesores tienden a asumir más el papel de *alumnos* de lo que sujetos de su formación;
- la reducida atención concedida a las áreas curriculares no disciplinarias, con una relevancia en aumento en el currículo escolar y en el que la Geografía puede tener un papel muy relevante;
- la diminuta investigación en Didáctica.

Como aspectos más positivos de este modelo de formación, podemos reconocer:

- el acercamiento entre docentes de la enseñanza universitaria y de la enseñanza básica y secundaria;
- una formación teórica más gradual y consciente de los futuros docente;
- La experiencia extremadamente rica proporcionada por las Prácticas. En diálogo con un profesor más experiente y con los propios compañeros, el profesor en formación aprende el funcionamiento de la escuela y orienta, durante todo el curso escolar, el trabajo escolar de dos grupos, desarrollando una experimentación y una reflexión también apoyada en el Seminario de la Facultad.

6. FACULTAD DE LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE LISBOA: LA DEFENSA DE UNA FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

El papel central de los profesores en el proceso educativo ha sido salientado a lo largo de los tiempos, también por autores vehiculados para la enseñanza de la Geografía, como Ferreira-Deusdado (1886, p. 286), para quien las reformas curriculares de nada valdrían si no fuesen acompañadas de la preparación pedagógica de los profesores, que considera *el alma de la enseñanza*, o más recientemente, por Souto González (1998, 2002), que subraya que *La selección de los contenidos, la metodología didáctica y las formas de evaluar y clasificar, tienen una grande importancia en la concepción que los alumnos poseen del saber geográfico, de su utilidad en las decisiones sociales e implicaciones en la actitud y motivación del alumno en relación al saber escolar* (Souto, 2002, p. 26). Por su parte, Perrenoud (1999) subraya la relevancia del proceso de profesionalización en el cambio de las prácticas docentes. Autores como Selma Pimenta (1998) y Herculano Cachinho (2002, p. 74) defienden que la formación docente debe ser, fundamentalmente, un proceso de autoformación, desarrollado en la articulación entre la formación teórica y la confrontación con la práctica. Esta articulación es, además, considerada por Maria Teresa Estrela y Albano Estrela (2002, p. 15) como *el punto crítico de la formación inicial y continua*, recordando que *la transposición de la teoría para la práctica no es simple ni lineal* y criticando la separación de los espacios y tiempos de formación —cuando la singularidad de las situaciones de la enseñanza invalida teoría que pretendan explicar y resolver eficazmente, los problemas de la práctica pedagógica en la aula y en la escuela.

En la formación inicial de profesores, hoy se aceptan dos grandes modelos (Claudino, Oliveira, 2004). El primero, de *racionalidade técnica*, está asociado a formaciones de matriz disciplinaria y a la reproducción de los conocimientos académicos, en los que la formación se concibe, sobre todo, como un proceso de preparación técnica, que pretende responder al *correcto* funcionamiento de las reglas y técnicas en la aula. António Nóvoa (1992) reconoce en este modelo la visión del profesor como funcionario (bien de la Iglesia, bien del Estado) y mero aplicador de valores y normas. El segundo modelo, de *racionalidad práctica*, apuesta por una formación basada en el conocimiento de las prácticas escolares y sociales, a partir de las cuales se construyen perspectivas teóricas de formación, en una perspectiva más fenomenológica y en la que se salientan las capacidades interpretativas y las interacciones personales del docente en formación (Jacinto, 2003). De acuerdo con este modelo, se pretende una formación inicial que coloque a los futu-

ros docentes en contacto con situaciones prácticas problemáticas, inductoras de una posición docente reflexiva. El grupo de prácticas debe funcionar como un espacio agradable de diálogo, lugar de socialización y de construcción y afirmación de la identidad profesional del docente en formación, en la que el formador ejerza un papel determinante de mediación (Dauvisis, 2003).

Como se dijo al principio, el gobierno portugués alteró las prácticas de las carreras universitarias de formación inicial de docente. Hace ya algunos años se hablaba de algunas de las alteraciones ahora llevadas a cabo y que suscitaban algunos recelos, también entre responsables de la profesionalización inicial de docente de Geografía (Alegria, 2005) –no obstante fuese considerado pertinente alterar reglas para el financiamiento de los profesores en prácticas.

La presente reforma de las Prácticas sucede directamente de la aplicación del Plan de Estabilidad y Crecimiento, que pretende la reducción de los gastos públicos²⁸, y que tiene como principal finalidad disminuir los costes de las Prácticas, principalmente mediante la supresión del vencimiento de los profesores en prácticas. Justificando esta última decisión, las autoridades educativas consideraron que los profesores en prácticas no eran profesores sino alumnos en formación. Perdieron el estatuto de profesores de la escuela básica y secundaria en las que son colocados e les retiraron la docencia a dos grupos, substituida por la *práctica pedagógica supervisada*: los profesores en prácticas van a impartir algunas clases en los grupos de los orientadores de las Prácticas. Teniendo también en mira la eliminación de costes, las autoridades empezaron anunciando la supresión de la subvención atribuida a los orientadores de las prácticas, que pasarían a cumplir integralmente el horario docente normal –la tutela de las Prácticas tendría un carácter suplementario en relación a sus actividades docentes.

Estas medidas han sido contestadas por los alumnos, que reivindican tanto la atribución de una subvención, como la docencia de grupos, relevante para su formación. Por otra banda, muchos orientadores han amenazado con desistir de la formación inicial, con el consiguiente cierre de los núcleos de prácticas. El gobierno ha atendido parcialmente a las reivindicaciones de los orientadores, a quienes ha concedido una pequeña reducción de clases semanales y ha mantenido la anterior subvención. La última legislación publicada²⁹ recoge, discretamente, algunas de las

²⁸ Decreto de Ley n.º 121/2005, del 26 de Julio.

²⁹ Portaria n.º 1097/2005, del 21 de Octubre.

críticas formuladas al nuevo modelo: el Ministerio de Educación obliga al personal en prácticas a participar en las reuniones de los órganos de los colegios de programación y evaluación, cuando esté presente su orientador, pero sólo en la calidad de observadores, y determina su colaboración en la planificación y preparación de materiales didácticos para las clases del orientador. Sin embargo, mantiene lo esencial de las orientaciones anteriores: la persona en prácticas pierde el estatuto de profesor del colegio o instituto donde se encuentra y su trabajo directo con los alumnos se desarrolla sólo en un número no determinado de clases que imparte en grupos del orientador, el cual las observa e evalúa.

En los últimos años, el número de docentes de Geografía se estabilizó, reflejando la recensión demográfica³⁰. En su práctica totalidad, éstos ya realizaron su formación docente inicial y los profesores salidos de las universidades tienen una dificultad en aumento para encontrar empleo en el sistema educativo. El aumento de la saturación del mercado laboral docente ha llevado a que en las titulaciones de Geografía mas recientes (Universidade do Minho, de la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias y de la Universidade de Évora) fuese excluida la formación inicial de profesores de Geografía de la enseñanza básica y secundaria.

En la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/FLUL, sólo el Departamento de Geografía adopta el modelo de licenciatura en enseñanza, con el resto que optan por el bienio de formación de profesores posterior a la licenciatura³¹. Entre los departamentos de Geografía portugueses, aquél fue de la misma manera el único que adopta una titulación explícitamente asumida como de *Licenciatura em ensino da Geografia* (Licenciatura en enseñanza de la Geografía)³². A semejanza de lo que ocurre por todo el país, en la FLUL y, también en la titulación de Geografía-Ensino se ha asistido a una disminución del número de alumnos en formación inicial para la docencia, lo que puede haber sido acentuado por la alteración del modelo de prácticas (gráfico 1).

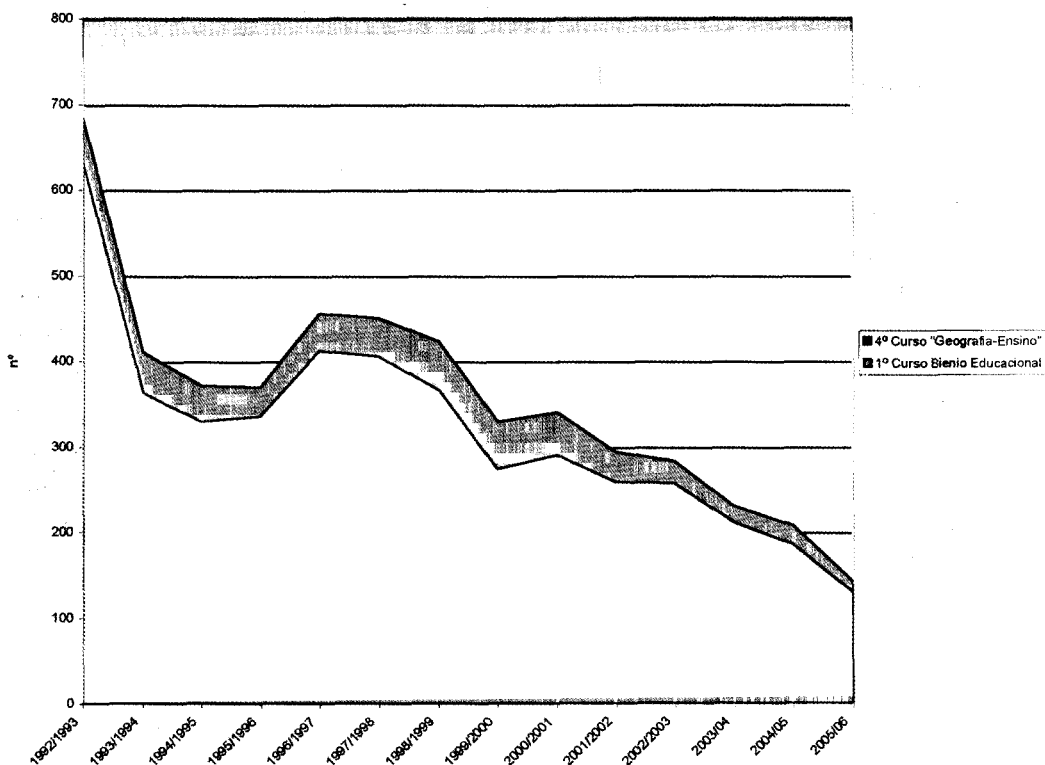
³⁰ Entre 1997/8 y 2002/3, el total de docentes de Geografía del Continente evolucionó de 4266 para 4201 (Gabinete de Informação y Avaliação del Sistema Educativo/Ministerio de Educación, 2005)..

³¹ Portaria nº 852/87, del 4 de Noviembre.

³² Desde 1998, reestructurado como variante de Enseñanza de la licenciatura en Geografía (Diário da República, 2.º Serie, nº 114, del 18 de Mayo).

La evolución de los modelos de formación de los profesores de Geografía en Portugal comprueba, repetidamente, las taras de una formación inicial de docentes que divorcia la formación teórica de la práctica –lo que está bien ilustrado por la experiencia de las Escuelas Normales. Por el contrario, hay un balance positivo do modelo de profesionalización desarrollado a inicios de los años 80, que vuelve a centrar en el profesor en Prácticas el principal sujeto de su formación y en el que los estudiantes de Geografía evidenciaron una particular vocación para la dinamización de las relaciones entre la escuela y el entorno de ésta. Las Prácticas a las que asisten los alum-

GRÁFICO 1. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN LA FACULTAD DE LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE LISBOA



Fuente: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

nos de las universidades también merece un balance inequívocamente positivo, no por la apertura a la realidad del entorno del modelo precedente, sino por el trabajo conti-

nuado y apoyado que el personal en prácticas tienen en la escuela, a lo largo de un año de rica experimentación y reflexión sobre su práctica escolar.

De acuerdo con la perspectiva del profesor estratégico (Vienneau, 2005), pensador y crítico, desde luego sobre la propia ciencia geográfica, el curso de Enseñanza del Departamento de Geografía de la FLUL comprende una asignatura de Epistemología de la Geografía. En el 3º curso, además de ésta, los alumnos asisten a materias de Teoría Curricular, Psicología de la Educación y Didáctica de la Geografía y, en el curso siguiente, a las de Metodología de la Enseñanza de la Geografía, Evaluación en Educación, a parte de otras –asisten, así, a un número significativo de materias pedagógico-didácticas. Las asignaturas de Didáctica, Metodología y de Evaluación son impartidas por docentes de Geografía y, en el ámbito de las mismas, ha sido desarrollado el esfuerzo de poner a los futuros docentes en contacto con las escuelas y las prácticas escolares (Claudino, 2005); las restantes asignaturas son impartidas, mayoritariamente, por docentes de la FPCE de la Universidade de Lisboa. En el 5º curso, en consecuencia con lo dicho, funcionan el *Estágio Pedagógico* (Prácticas Pedagógicas) y el Seminario de Didáctica de la Geografía.

Las nuevas directrices del Ministerio de Educación sobre las Prácticas de formación inicial fueron rechazadas por el Departamento de Geografía, en nombre de una formación inicial construida sobre el trabajo y reflexión sobre la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan. Por otra banda, no podemos ignorar la legislación oficial, que retira al individuo en prácticas el estatuto de profesor de escuela, lo que genera problemas cuanto a la responsabilización docente ante cualquier tipo de incidentes. En fin, la supresión de los sueldos del personal en prácticas obliga a varios de ellos a tener empleos a tiempo parcial, al contrario de lo que sucedía antes, con la consiguiente reducción de disponibilidad en las Prácticas. Explotando los límites de la libertad concedida por la autonomía universitaria y en diálogo complejo con el Ministerio de Educación y los responsables de las escuelas, estamos desarrollando unas Prácticas con las siguientes orientaciones:

- cada individuo en prácticas participa en las actividades previstas en el Plan de Actividades, en cuya elaboración contribuyó, aunque con un menor protagonismo que en el modelo anterior;
- con el estatuto de profesor coayudante, el individuo se encarga de la planificación y de impartir clases en un grupo de Geografía del 3º ciclo de la Enseñanza Básica (de los 12 a los 15 años) que había sido atribuida al orientador, a lo largo de todo el año lectivo –en la práctica, es el profesor de ese grupo:

- el individuo en prácticas observa y debate semanalmente por lo menos una clase de Geografía, impartida por el orientador de las prácticas o por un compañero de prácticas, siendo observado en cerca de 8-10 clases por el orientador, a lo largo del año;
- el individuo en prácticas participa activamente en las actividades de las áreas curriculares no disciplinarias (Área de Proyecto, Estudio Acompañado y Formación Cívica), preferentemente en la clase de la que es docente.

Estas indicaciones han sido debatidas previamente con los orientadores y con el personal en prácticas. Significativamente, los últimos insisten en la necesidad de asumir plenamente la docencia de un grupo y el estatuto de profesores ante sus alumnos. Por otra banda, se mantiene el esfuerzo que el grupo de prácticas funcione, de acuerdo con lo que defiende Marie-Claire Dauvisis (2003), como un espacio agradable de diálogo, un lugar de socialización y de construcción y afirmación de la identidad profesional del docente en formación, en que el formador ejerza un papel determinante de mediación.

Las decisiones de los órganos directivos de las propias escuelas han obligado a adaptaciones puntuales; así, por ejemplo, en algunos centros de enseñanza los orientadores son obligados a presenciar la totalidad de las clases y en otros la participación de los individuos en prácticas en las áreas curriculares está muy condicionada por la disponibilidad de los profesores directamente responsables de las mismas.

Apostamos por la construcción de unas prácticas significativas, que sobrepasen prácticas mecanicistas de construcción y aplicación de recursos didácticos en la aula, en una perspectiva fácilmente identificable con el racionalismo técnico, en favor de una formación construida en la interacción y reflexión con la escuela y con los alumnos. El balance provisional de nuestra experiencia es muy positivo. No obstante, esta es una experiencia muy aislada, incluso en nuestra Facultad. Seguimos a enfrentar con preocupación la actual legislación impuesta por el gobierno portugués, a la contra de reconocidos principios y preocupaciones que presiden la formación de profesores. Sería bueno que nuestro esfuerzo tuviese eco, designadamente cuando se discute la reestructuración derivada del Proceso de Bolonia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, M. F. (2005) – Os Estágios na Formação Inicial de Professores de Geografia. *II Congresso Ibérico da Didáctica da Geografia – Comunicações*, Associação de Professores de Geografia, Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, 19 p.

- CLAUDINO, S. (2001) – *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Dissertação de Doutoramento em Geografia Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa (pol.).
- CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. (2004) – A Cidadania na Formação Inicial de Professores de Geografia de Portugal e Brasil. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa*, Associação Portuguesa de Geógrafos (aún inédito).
- CLAUDINO, S. (2005) – O Estágio de Geografia no Externato de Penafirme dos Alunos de Geografia-Ensino da FLUL: Uma experiência relevante. *II Congresso Ibérico da Didáctica da Geografia – Comunicações*, Associação de Professores de Geografia, Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, 14 p.
- CARVALHO, R. (1986) – *História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- CARVALHO, A.; GERMANO, H.; CALADO, I.; PEREIRA, P. R. (1986) – Relato de uma experiência de aprendizagem no meio. *Actas do IV Colóquio Ibérico de Geografia*, 22-25 de Setembro de 1986. Instituto de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Coimbra, p. 857-866.
- COELHO, A. (1890) – Os concursos para o magistério secundário. *Revista de Educação e Ensino*, V (2), Fevereiro, p. 49-56
- CONSELHO SUPERIOR DE INSTRUÇÃO PÚBLICA/CSIP (1850) – Relatório Anual 1849-1850. *O Instituto*, Vol. IV. p. 41-44, 65-68, 77-80 e 88-91.
- CONSTÂNCIA, J. M. (1963-64) – A didáctica e o valor formativo da geografia - algumas notas relativas ao ensino liceal. *Boletim do Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Coimbra*, III (20 e 21), p. 131-137.
- DAUVISIS, M.C. (2003) – Les enseignants peuvent-ils croire à la formation?, in Boutin, G. *La formation des enseignants en question – Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Éditions Nouvelles, Montréal, p. 159-189
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (2001) – Antecedentes do Projecto IRA –Origem e evolução de um projecto de formação. IRA –*Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora, Porto, p. 15-27
- FERREIRA-DEUSDADO, M. A. (1886) – Os Concursos para o Magistério Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, I, p. 286-288
- FERREIRA-DEUSDADO, M. A. (1890) – Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, V, p. 3-14
- FERREIRA-DEUSDADO, M. A. (1894) – Observações à Proposta de Lei sobre o Ensino Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, IX, p. 534-543
- GIRÃO, A. (1929) – O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. *Arquivo Pedagógico*, vol. II, nº 4, p. 373-386.

- JACINTO, M. (2003) – *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- LEMO, E. S. (2004) – A Educação Geográfica em Portugal, in Vesentini, J. W. (org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Papirus Editora, Campinas, p. 87-96
- MOURA, A. (1967) – MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE! *Labor*, XXXII, 3.^a série (259), Out., p. 40-43.
- NÓVOA, A. (1992) – *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1999) – *Construir as Competências desde a Escola*. ArtMed, Porto Alegre.
- PIMENTA, S. G. (1998) – Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor, in Fazenda, I. (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Papirus Editora, Campinas, p. 161-178
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998) – *Didáctica de la Geografía - problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2002) – A Didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. *Inforgéo*, 15, p. 21-42
- V. J. C. (1890) – Importância do Estudo da Geografia. *Revista de Educação e Ensino*, V, p. 397-402.
- VIENNEAU, R. (2005) – *Apprentissage et Enseignement – Théories et pratiques*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal.