



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

Pezzato, João Pedro; Rodríguez Lestegás, Francisco
Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2,
mayo-agosto, 2015, pp. 197-211
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pezzato, J.P. & Rodríguez, F. (2015). Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 197-210.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.194781>

Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso

João Pedro Pezzato ⁽¹⁾, Francisco Rodríguez Lestegás ⁽²⁾

⁽¹⁾Universidade Estadual Paulista, ⁽²⁾Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El trabajo plantea la organización curricular de la formación del profesorado de Geografía en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y en la Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro (UNESP-RC). Tras el análisis de los currículos, programas de materias y otros documentos, nuestras observaciones apuntan que una comparación simplista entre las dos instituciones produciría resultados poco relevantes, dado que ambas poseen estructuras y contextos diversos. No obstante, es posible apuntar algunas aproximaciones, tales como la necesidad de promover la articulación entre docencia e investigación, así como entre las disciplinas de contenido específico y las de carácter pedagógico-didáctico.

Palabras clave

Geografía escolar; Didáctica de la geografía; Formación de profesores

Teachers' Education and School Geography in Brazil and Spain: A Case Study

Abstract

This work deals with the curriculum organization of the Geography teachers' education course at Santiago de Compostela University (USC, Spain) and at Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (UNESP-RC, São Paulo, Brazil). We have analyzed the curriculum, course programs and several documents. Our observations indicate that a simplistic comparison between both institutions is anachronistic, since they have different structures and contexts. However, it is possible to indicate some approaches: the need of promoting

Contacto:

Francisco Rodríguez Lestegás, f.lestegas@usc.es
Facultad de Formación del Profesorado, Avda. de Ramón Ferreiro, s/n, 27002 Lugo.

links between teaching and research as well as between the disciplines that have a specific content and the ones with a didactic-pedagogical nature.

Key words

School Geography; Geography Education; Teachers' Education

Introducción

Esta investigación pretende discutir la formación inicial del profesorado de Geografía en España y Brasil, tomando como referencia el modelo formativo que se desarrolla en la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) y en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en las cuales han tenido lugar cambios curriculares recientes derivados de dinámicas externas. Desde la consideración de la importancia social del profesorado de Geografía, se valora la necesidad de progresar en la mejora de la calidad de la formación docente, toda vez que el trabajo de esos profesionales se dirige al desarrollo de competencias que promuevan la interpretación del mundo y a la configuración de una ciudadanía activa y responsable.

Nos referimos a un profesorado que impulse la construcción del conocimiento geográfico ante problemas sociales relevantes, es decir, “un saber geográfico que nos permita comprender más racionalmente y afectivamente los problemas socio-espaciales en los cuales estamos inmersos (Souto, 1990, p. 42). En definitiva, se trata de profesionalizar el trabajo docente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos, se oriente a “educar geográficamente a las personas” y a fomentar una lectura crítica del territorio (Souto, 1998; Souto y Ramírez, 1996).

Un trabajo de esta naturaleza requiere tomar en consideración la significativa diferencia que existe entre los sistemas educativos brasileño y español, tanto en lo que se refiere a la educación básica como a la enseñanza superior. Desde esta perspectiva, nuestra investigación se propone analizar la estructura curricular que ofrece la formación inicial para la docencia en la educación secundaria, de acuerdo con los planes de estudio que al efecto se desarrollan en la UNESP (Campus de Rio Claro, São Paulo) y en la USC.

En el ámbito de las instituciones, analizamos el diseño curricular de los cursos de formación docente¹, planteando: 1) la articulación de las disciplinas de contenido propiamente geográfico con las de carácter pedagógico y didáctico; 2) el desarrollo de las experiencias pre-profesionales durante los períodos que configuran el Prácticum; 3) la articulación de la formación para la docencia con la iniciación a la investigación y a la innovación educativas, y 4) las programaciones oficiales de las diferentes materias que componen los currículos.

Todo ello se enmarca en una investigación cualitativa, bajo la modalidad de “estudio de caso” (Chizzotti, 2001), que ha sido abordada entre 2010 y 2011. Se han estudiado los documentos que contienen los planes de estudio correspondientes² y hemos participado en las actividades programadas en ambas instituciones, al tiempo que realizábamos una

¹ En esta investigación entendemos el currículo como una dimensión de la cultura escolar, en los términos expresados por Chervel (1991), Goodson (1995) y Rodríguez Lestegás (2002).

² *Projetos Políticos Pedagógicos* en el caso brasileño y *Memorias para la verificación de los títulos* en las universidades españolas.

completa serie de entrevistas semiestructuradas, siguiendo a Minayo (2003): 18 a estudiantes universitarios, 2 a profesores y 8 a profesionales que intervienen en el ámbito de la administración en educación secundaria. Así mismo, se ha consultado diversa documentación oficial de naturaleza legislativa y normativa, junto con alrededor de 100 programaciones docentes de las disciplinas incluidas en los planes de estudio. Las observaciones llevadas a cabo han quedado registradas en un cuaderno de campo, de acuerdo con las orientaciones de Bogdan y Biklen (1999). Por último, se han tenido en cuenta informaciones procedentes de otras fuentes, como los relatos orales (Lüdke y André, 1986).

La formación del profesorado de Geografía en Brasil y España: los casos de la UNESP y de la USC (2010-2011)

La formación del profesorado de Geografía ha venido ofreciendo “un divorcio entre el componente científico específico y aquel otro más directamente relacionado con las cuestiones educativas” (Claudino y Oliveira, 2007, p. 286). Una amplia bibliografía ya había advertido sobre la magnitud de ese problema (Pinheiro, 2006; Rodríguez Lestegás, 2000, 2002), y nuestra propia experiencia ha confirmado la frágil articulación entre las disciplinas de contenido de la ciencia de referencia y las materias de carácter pedagógico y didáctico.

1. Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro – São Paulo

En la UNESP, los estudios conducentes a la graduación en Geografía nacieron en 1958, en el seno de la entonces denominada Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Rio Claro, en el interior del Estado de São Paulo, y completaron su primera promoción en 1962. Desde su creación, han ido experimentando cambios de diversa naturaleza, si bien nuestro análisis se centrará en la última reforma que reestructuró los currículos de las licenciaturas para la Formación de Profesores de Educación Básica con el fin de adaptarlas a las nuevas exigencias derivadas de las normas y directrices vigentes en la legislación brasileña y en la propia UNESP.

El Projeto Político Pedagógico de la UNESP para la titulación de Geografía, tal como aparece en la reestructuración curricular llevada a cabo en 2004, presenta un perfil general común para los estudiantes, tanto Bachilleres como Licenciados, y otro específico para cada modalidad. De todos modos, si analizamos las cuestiones referentes a la “formación del geógrafo” y a la “formación geográfica” que figuran en el apartado de “Objetivos” del referido proyecto, es evidente que el foco de la formación profesional recae sobre la modalidad de Bachiller, en la cual, por el contrario, no aparecen referencias a la preparación para el ejercicio de la docencia. De este modo, los conocimientos pedagógicos y didácticos se reservan para la modalidad de Licenciatura.

Tabla 1.

Currículo de la Licenciatura en Geografía por la UNESP, campus de Rio Claro

Materias		Carga horaria	
		Horas	%
	Historia del Pensamiento Geográfico	60	2,1
	Cartografía	60	2,1
	Antropología	60	2,1

Conocimiento específico de la ciencia de referencia	Climatología	60	2,1
	Geología	60	2,1
	Cartografía Temática	60	2,1
	Historia Económica de Brasil	60	2,1
	Teorías y Métodos de la Geografía	60	2,1
	Hidrogeografía	60	2,1
	Geomorfología	60	2,1
	Biogeografía	60	2,1
	Economía y Territorio	60	2,1
	Geografía Rural	60	2,1
	Formación Territorial de Brasil	60	2,1
	Cuantificación en Geografía	60	2,1
	Geografía Económica	60	2,1
	Sociología	60	2,1
	Geografía Urbana	60	2,1
	Teoría Regional y Regionalización	60	2,1
	Edafología	60	2,1
	Geografía Política	60	2,1
	Geografía Regional	60	2,1
	Filosofía de la Ciencia	60	2,1
	Metodología del Trabajo de Campo	90	3,2
	Trabajo de Campo Integrado	90	3,2
	Geografía de Brasil	60	2,1
	Subtotal	1620 (1)	56,8
Disciplinas optat.	Optativa I, II, III y IV (4 x 60)	240	8,4
Actividades	Actividades Complementarias	210	7,4
	Subtotal	450	15,8
Conocimientos específicos para la docencia	Psicología del Desarrollo	60	2,1
	Psicología del Aprendizaje	60	2,1
	Didáctica	60	2,1
	Instrumentación para la Enseñanza de la Geografía	60	2,1
	Política Educativa Brasileña	60	2,1
	Fundamentos de Prácticas de Enseñanza	60(1)	2,1
	Prácticum Supervisado I (nociones teóricas)	60	2,1
	Prácticum Supervisado II, III y IV (3 x 120)	360	12,6

	Subtotal	780	27,3
Total		2850	100

Fuente: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia/ UNESP-RC, 2004.

(1) Incluye 400 horas de “Prácticas como componente curricular”

Tal como revela la Tabla 1, la mayoría de las disciplinas obligatorias que los estudiantes tienen que cursar para obtener la Licenciatura en Geografía en la UNESP (Campus de Rio Claro, São Paulo)³ está relacionada con los “Conocimientos específicos de la ciencia de referencia” (casi el 57% de la carga horaria total), a lo que hay que añadir cerca del 16% de optatividad y actividades complementarias⁴. De este modo, tan solo poco más del 27% del horario lectivo se dedica a los “Conocimientos específicos para la docencia”, subdivididos en dos categorías: “Fundamentos teóricos de la educación” (Psicología del desarrollo, Psicología del aprendizaje, Política educativa brasileña) y “Conocimientos teórico-prácticos de la profesión docente” (Didáctica, Recursos para la enseñanza de la geografía, Prácticum).

Lo primero que sorprende de este diseño curricular es la falta de articulación entre las disciplinas propias de la ciencia de referencia y las de naturaleza pedagógico-didáctica, así como la desconexión con actividades de investigación. Otra circunstancia negativa es la no exigencia de la realización de un trabajo de fin de carrera para la Licenciatura en Geografía, que solo se requiere en la modalidad de Bachillerato.

La experiencia de haber realizado actividades de investigación en el transcurso de la formación inicial posibilita que el estudiante pueda generar condiciones para concebir su trabajo pedagógico-educativo de una forma más compleja y, al desarrollarlo en situaciones concretas, pueda percibirse también como productor de conocimiento en el ámbito de su acción docente⁵.

Por otro lado, la legislación brasileña de aplicación a la formación del profesorado⁶ determina la obligatoriedad de 400 horas de “prácticas como componente curricular” (PCC) y otras tantas de “prácticas supervisadas en centros”, distinción que ha provocado numerosas confusiones al promover una separación entre prácticas de enseñanza y prácticas en centros escolares, aparte de la indefinición acerca de lo que debe entenderse por PCC.

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Geociências e Ciências Exatas: Portaria IGCE/DTA nº 109/2010, de 15 de dezembro de 2010. Consultado el 15 de octubre de 2011 en:

<http://www.rc.unesp.br/igce/graduacao/portarias_estrut/P109-10%20-%20Estrutura%20da%20Geografia%20integral.pdf>.

⁴ Se trata de actividades de naturaleza académico-científico-cultural relacionadas con la participación en eventos y estancias de investigación o profesionales (Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 02/2002).

⁵ Las discusiones sobre la importancia de la investigación en la formación del profesorado han sido apuntadas por numerosos autores, entre ellos Elliott (1990) y Perrenoud (1997). Otros, como Cachinho (2005) y Pinheiro (2006), se centran en el ámbito específico de la formación inicial del profesorado de Geografía.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) y Resolução CNE/CP 1/2002, que instituye las Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

2. Universidad de Santiago de Compostela

A lo largo de los últimos años se han venido registrando cambios importantes en las universidades europeas, siendo los más significativos aquellos derivados del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), habitualmente denominado “Proceso de Bolonia” por tener su origen en la declaración firmada inicialmente (1999) en esa ciudad italiana por 29 ministros de Educación de países europeos, si bien el número de signatarios acabó elevándose hasta 40. Posteriormente, el “Comunicado de Berlín” ratifica los términos de la declaración inicial y decide acelerar el proceso de convergencia europea con vistas a alcanzar lo antes posible alguna de las metas previstas. Así, se acuerda organizar la educación superior en tres ciclos (grado, máster y doctorado), aplicar el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y ofrecer a los estudiantes el Suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement)⁷.

El sistema de créditos ECTS había sido creado, con anterioridad a este proceso, para facilitar la evaluación de los estudiantes que participan en los programas de intercambio entre universidades de distintos países europeos. En vez de adoptar las horas de docencia del profesor como unidad de medida de la duración temporal de cada materia, la idea central del nuevo sistema radica en la consideración de las horas de trabajo que, por término medio, un estudiante necesitará para adquirir las competencias asociadas a cada disciplina. En este sentido, 1 ECTS equivale a 25 horas de trabajo o actividades formativas por parte del alumnado, tanto de carácter presencial como de estudio y trabajo autónomo. En lo que respecta al trabajo docente del profesorado, se recomienda que la carga lectiva de carácter presencial en cada materia no sobrepase el 40% del total de horas previstas para el desarrollo de la asignatura.

Las titulaciones de Grado abarcan entre 180 y 240 créditos, que equivalen a tres o cuatro años de duración, mientras que las titulaciones de Máster comprenden entre 60 y 120 créditos, es decir, uno o dos años de duración. Dentro de estos límites, pueden existir variaciones en la estructura adoptada por las diferentes instituciones universitarias.

Además, el diploma de Grado debe garantizar una profesionalización, lo que significa que debe facilitar el acceso al mercado laboral; por lo que se refiere al caso de la Geografía, la titulación de Grado posibilita, entre otras, el ejercicio de la profesión de geógrafo como técnico de planeamiento urbano o para el trabajo con Sistemas de Información Geográfica. Por su parte, el diploma de Máster acredita la posesión de competencias especializadas; en este sentido, el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas es necesario para ejercer la docencia en estos niveles educativos.

En cuanto al Suplemento Europeo al Título, que se anexa al diploma, consiste en un documento en el que se recoge la información relativa a las características de la universidad en la cual el estudiante completó la titulación, el programa y los objetivos de aprendizaje señalados en el mismo, así como los resultados académicos alcanzados.

En este contexto, la formación del profesorado de educación secundaria comprende un Grado en la formación disciplinar correspondiente y el Máster anteriormente mencionado. Si nos centramos en el análisis del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio⁸

⁷ Secretaría General de Universidades: Guía del usuario del ECTS. Consultada el 15 de octubre de 2011 en: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf>.

⁸ Es necesario aclarar que, en España, no existe un profesorado exclusivamente “de Geografía” en la educación secundaria, sino que los docentes del departamento de Geografía e Historia de los centros

observamos como todas las disciplinas están relacionadas con conocimientos específicos de disciplinas geográficas, conforme aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Currículo del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio por la USC

Materias		Créditos ECTS	
		Núm.	%
Formación básica	Fundamentos de Geografía Física	6	2,5
	Fundamentos de Geografía Humana	6	2,5
	Historia del Mundo Contemporáneo	6	2,5
	Fundamentos de Geología	6	2,5
	Fundamentos del Análisis Geográfico Regional	6	2,5
	Historia Contemporánea de España	6	2,5
	Historia de la Arquitectura y del Urbanismo	6	2,5
	Teoría e Historia de la Geografía	6	2,5
	Cartografía Básica	6	2,5
	Legislación Medioambiental y de la Ordenación Territorial	6	2,5
	Subtotal	60	25
Disciplinas obligatorias	Técnicas de cuantificación en Geografía	6	2,5
	Fotointerpretación y Teledetección	6	2,5
	Fundamentos de Sistemas de Información Geográfica	6	2,5
	Cartografía Avanzada	6	2,5
	Sistemas de Información Geográfica y Análisis Espacial	6	2,5
	Métodos y técnicas de trabajo de campo y laboratorio en Geografía Física	6	2,5
	Climatología	6	2,5
	Geografía Económica	6	2,5
	Geodemografía	6	2,5
	Geografía Regional del Mundo	6	2,5
	Geomorfología	6	2,5
	Biogeografía	6	2,5
	Espacio rural y desarrollo local	6	2,5
	Geografía de Europa	6	2,5
	Geografía de España	6	2,5

escolares asumen también la enseñanza de materias de Historia e Historia del Arte. Por lo tanto, el profesorado puede acreditar la posesión de otros Grados distintos del de Geografía.

	Geografía de Galicia	6	2,5
	Ciudad y desarrollo urbano	6	2,5
	Fundamentos de Ordenación del Territorio	6	2,5
	La Unión Europea	6	2,5
	Instrumentos de Ordenación Territorial y Ambiental	6	2,5
	Gestión Territorial del paisaje	6	2,5
	Hidrología: Gestión y planificación de los recursos hídricos	6	2,5
	Subtotal	132	55
Disciplinas optativas	Optativas I, II, III, IV, V y VI (6 x 6)	36	15
	Subtotal	36	15
Trabajo Fin de Grado / Obligatorio	Trabajo de fin de grado	12	5
	Subtotal	12	5
Total		240	100

Fuente: Grado en Geografía y Ordenación del Territorio / USC

<http://www.usc.es/es/centros/xeo/historia/titulacions.html?plan=12713&estudio=12714&codEstudio=12317&valor=9>.

Por su parte, el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas ofrece una especialidad en Ciencias Sociales y Humanidades, que, a su vez, se desdobra en dos itinerarios: Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Filosofía. Consta de 60 créditos ECTS relativos a disciplinas estrechamente vinculadas con el ejercicio de la profesión docente, tal como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3.

Currículo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Itinerario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia) por la USC

Materias		Créditos ECTS	
		Núm.	%
Módulo genérico	Didáctica, Currículum y Organización Escolar	4,5	7,5
	La Función Tutorial y la Orientación Académica	2,5	4,2
	Educación y Lenguas en Galicia	2	3,3
	Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar	3,5	5,8
	Educación, Sociedad y Política Educativa	3,5	5,8
	Subtotal	16	26,6
	Ciencias Sociales y Educación I	4	6,7
	Ciencias Sociales y Educación II	4	6,7

Módulo específico del itinerario	Aprendizaje y Enseñanza de Historia y Ciencias Sociales	6	10
	Aprendizaje y Enseñanza de Geografía y Ciencias Sociales	6	10
	Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Humanidades	6	10
	Subtotal	26	43,4
Prácticum	Prácticum 1	4	6,7
	Prácticum 2	8	13,3
	Subtotal	12	20
Trabajo Fin de Máster	Trabajo Fin de Máster	6	10
	Subtotal	6	10
Total		60	100

Fuente: Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas / USC
http://www.usc.es/es/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=13251&estudio=14315&codEstudio=13850&valor=9

Como vemos, la formación del profesorado de Geografía para la Educación Secundaria exige la posesión de un grado de cuatro años de duración, integrado por materias de naturaleza disciplinar y sin relación alguna con las competencias docentes, al que es preciso añadir un máster de carácter profesionalizador que trata de integrar los conocimientos técnicos específicos con los pedagógico-didácticos. Con todo, cabe señalar críticamente que tan solo se destina un año de formación a la adquisición de competencias profesionales directamente relacionadas con el desempeño de las tareas docentes, lo que significa que, de los cinco años de estudios necesarios para la preparación de un profesor (con un total de 300 créditos ECTS), solo el 20% está integrado por disciplinas propiamente relacionadas con la profesión docente. En compensación, la exigencia de un Trabajo de Fin de Grado y otro de Fin de Máster, al término de los respectivos ciclos académicos, apunta la relevancia que se concede a la investigación en la formación profesional.

Una comparación entre la UNESP y la USC a propósito de la formación del profesorado

Llevar a cabo comparaciones simplistas entre los respectivos modelos formativos para la preparación de docentes de Geografía en ambas universidades supone una tarea cuyo resultado se nos antoja escasamente relevante, una vez constatado que las dos instituciones se desarrollan en contextos muy diferentes y están dotadas de estructuras igualmente diversas. De todos modos, determinados elementos nos permiten realizar ciertas aproximaciones y otros nos sugieren algunas comparaciones, como es el caso de los datos relativos a la carga horaria, al número de disciplinas y a la naturaleza de los programas.

En primer lugar, por lo que se refiere al número de créditos exigidos en las universidades analizadas, procuramos establecer una relación, aunque sea aproximada teniendo en cuenta las diferentes pautas contables, para analizar la cantidad de horas de docencia

presencial que contempla cada institución. Si nos fijamos en la USC, los cinco años de formación comprenden un total de 300 créditos ECTS, lo que equivale a 7.500 horas de trabajo a cargo de los estudiantes. De acuerdo con los criterios establecidos en la planificación académica anual de la USC, en las titulaciones de Grado los alumnos recibirán por cada crédito ECTS 4 horas de docencia expositiva, otras 4 horas de docencia interactiva y 0,5 horas de tutoría. Por su parte, en las titulaciones de Máster los datos de referencia son, igualmente para cada crédito ECTS, 3 horas de docencia expositiva, 4 horas de docencia interactiva y 1 hora de tutoría. A partir de estos presupuestos, resulta que la carga horaria presencial computada para completar la formación inicial de un profesor de Geografía en la USC sería de 2.520 horas, aproximadamente, frente a las 2.850 horas que habíamos contabilizado en el caso de la UNESP. Si tenemos en cuenta que la formación inicial del profesorado de Geografía en la USC ocupa cinco años, mientras que en la UNESP se reduce a cuatro, es evidente que en la universidad española se concede menos importancia a la docencia presencial y más al estudio y trabajo autónomo del estudiante, todo ello por influencia directa de la nueva metodología ECTS impulsada por el desarrollo del EEES.

Por otro lado, y tal como ya hemos señalado, en el caso de la formación del profesorado por parte de la USC, aunque la suma de los estudios necesarios exija una duración de cinco años, los contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión docente solo alcanzan el 20% del total de créditos y se cursan en un único año. Bastante diferente es la situación en la UNESP/RC, cuya estructura curricular ofrece un 27,3% de disciplinas que plantean conocimientos específicos para la docencia.

Otro elemento comparativo que puede resultar bastante significativo para el estudio de los sistemas de ambas instituciones viene dado por el análisis de los programas de las distintas materias. Tras esta operación, observamos que las programaciones de la UNESP ofrecen una presentación formal muy simple, en comparación con los de la USC.

En este sentido, en los programas de la institución brasileña constan los datos necesarios para la ubicación de la disciplina en el plan de estudios: curso, departamento responsable, año o serie a que se destina, carácter obligatorio u optativo, número de créditos, carga horaria, objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía. Sin embargo, si observamos los programas correspondientes a las materias que proporcionan un conocimiento propio de la Geografía, incluidas las de carácter opcional y las actividades complementarias, que suman un total de 2.070 horas de docencia, nos encontramos con que poco más del 7% de ellos incluyen alguna referencia bibliográfica sobre temáticas relacionadas con la enseñanza. Esta circunstancia nos ha permitido comprobar la escasa claridad del perfil profesional que se ha diseñado y la prácticamente ausencia de preocupación respecto a la formación docente. El análisis de los programas de las disciplinas también nos ha mostrado que las referencias bibliográficas registradas no siempre están actualizadas. El 12% de los programas no contiene ninguna referencia bibliográfica cuya publicación esté fechada en el año 2000 o posteriores. Además, dos casos han llamado poderosamente nuestra atención: en uno de los programas la publicación más reciente databa de 1986 y en otro se remontaba a 1983.

Por su parte, los programas de las asignaturas que aparecen en los planes de estudio de la USC son extremadamente detallados, presentando informaciones pormenorizadas sobre: competencias generales, específicas, básicas y transversales; distribución de la carga horaria según el tipo de actividad a realizar (docencia expositiva o en gran grupo, docencia interactiva o en grupo mediano, tutoría en pequeño grupo); sistema de evaluación con especificación porcentual de la ponderación que corresponde a cada criterio (participación en el aula, producciones escritas, presentaciones orales, pruebas específicas), etc. En todo

caso, las materias correspondientes al Grado en Geografía y Ordenación del Territorio tampoco contienen referencias bibliográficas relacionadas con la enseñanza y estas solo aparecen en las disciplinas propias del Máster en Profesorado de Educación Secundaria.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, en la USC se realizan en dos momentos diferentes: el Prácticum 1 supone la permanencia de los estudiantes en centros de educación secundaria durante dos semanas del primer cuatrimestre, mientras que el Prácticum 2 se prolonga durante cuatro semanas del segundo cuatrimestre. En cualquier caso, consideramos reducido el tiempo reservado a la realización de prácticas en los centros educativos, toda vez que durante ese período los futuros profesores deben abordar actividades muy significativas para su formación profesional.

En efecto, durante el primer período (observación) los estudiantes tienen que analizar las características del centro educativo, de su organización y gestión, así como del contexto sociocultural en que se inserta; también deben aproximarse a las funciones y responsabilidades profesionales en el ámbito general del centro y aprovechar para tomar contacto con el grupo o grupos de alumnos con los que realizará el siguiente período de prácticas. Por su parte, el Prácticum 2 (prácticas de acompañamiento y autónomas) debe servirle al futuro profesor para aproximarse al trabajo docente en el área, materia o módulo de su especialidad; así mismo, debe colaborar con el profesor tutor del centro en las diversas tareas y actividades de la función docente, para, finalmente, poder desarrollar de forma autónoma, aunque con el asesoramiento del tutor, un proceso de intervención educativa en el ámbito de la especialidad.

Por si fuera poco, los estudiantes del Máster deben aprovechar su estancia en los centros escolares para organizar las actividades de investigación o innovación educativa que plasmarán más tarde en su Trabajo de Fin de Máster. Esta actividad debe presentarse en forma de monografía, concebida de manera que permita una reflexión teórica a partir de una experiencia docente llevada a cabo durante los períodos de prácticas. Con todo, en pocas ocasiones se pueden desarrollar estas experiencias de una forma totalmente satisfactoria, en la medida en que, con independencia de otros problemas derivados de casuísticas diversas, los estudiantes disponen de un corto espacio de tiempo para su elaboración.

Consideraciones finales

Conforme lo apuntado anteriormente, hemos analizado el diseño curricular, los programas de las materias, diversos documentos institucionales y las pertinentes referencias bibliográficas⁹, todo ello con el fin de discutir la estructura de los planes de estudio tendentes a la formación del profesorado de Geografía en la Universidade Estadual Paulista-Campus de Rio Claro y en la Universidad de Santiago de Compostela.

Nuestro análisis muestra que cualquier comparación superficial y sin las debidas ponderaciones resultaría poco consistente. Con todo, existen elementos que permiten la comparación entre ellos y, sobre todo, otros a partir de los cuales se pueden establecer interesantes aproximaciones.

Los cinco años necesarios para la formación del profesorado de Educación Secundaria, con el itinerario dirigido a Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la USC equivalen a una carga horaria presencial aproximada de 2.520 horas. En cambio, en la UNESP/RC la carga

⁹ Nos referimos a Canário (2001), Carvalho (1992), Cavalcanti (2006), Claudino y Oliveira (2007), Gatti (2010) y Pontuschka (2010).

horaria total obligatoria para la habilitación del profesorado de Enseñanza Básica es de 2.850 horas, distribuidas en cuatro años de estudio en la Universidad.

En la USC solo el 20% de las disciplinas que integran la estructura curricular están relacionadas con la profesión docente, en tanto que en la UNESP/RC el plan de estudios presenta el 27,3% de materias que ofrecen conocimientos específicos para la docencia.

El análisis de los programas de las asignaturas de la USC muestra que, sin ignorar las referencias bibliográficas correspondientes a obras clásicas, contienen también una extensa bibliografía actualizada. Además, los programas están elaborados siguiendo un formato homogéneo y presentan una distribución pormenorizada de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Las diversas actividades previstas aparecen distribuidas porcentualmente dentro de la carga horaria conjunta, precisando todos los detalles organizativos de su desarrollo. Por el contrario, en el caso de la UNESP/RC los programas, aunque también tienen cierta homogeneidad, su planteamiento es demasiado genérico y la bibliografía normalmente solo incluye referencias a obras clásicas. Se trata de una circunstancia que conviene destacar negativamente, porque esta ausencia de bibliografía actualizada en unos programas correspondientes a un plan de estudios que recientemente ha pasado por un proceso de reestructuración curricular denuncia que los cambios producidos son muy incompletos o, en todo caso, más en la forma que en los contenidos. De todas formas, también se puede argumentar que unos programas excesivamente detallados pueden obedecer únicamente a las exigencias derivadas del control burocrático por parte de los órganos de gestión universitaria.

En ambas universidades es posible identificar tentativas de articulación entre las disciplinas de las ciencias de referencia y las materias de naturaleza pedagógica y didáctica en los planes conducentes a la formación inicial para la docencia. En todo caso, es necesario profundizar en tales conexiones, reforzando especialmente la interacción teoría-práctica. Análogamente, la integración efectiva de la formación para la docencia con la experiencia investigadora sigue siendo una asignatura pendiente, toda vez que solamente ocurre de manera episódica en ambas instituciones universitarias. En la estructura curricular de la USC figura una materia de innovación docente e iniciación a la investigación educativa, así como los trabajos de fin de grado y fin de máster, pero en la UNESP/RC la relación de la investigación con la formación para la docencia no se exige ni aparece explicitada en los documentos oficiales.

Tanto en la universidad brasileña como en la española que hemos analizado, las reformulaciones curriculares recientes han resultado un tanto problemáticas. Nos referimos a la iniciada en 2004 en la UNESP/RC y a la de 2010 en la USC. Las dos han tenido su origen en reformas institucionales impuestas por el poder político, propuestas de gabinete en definitiva, formuladas de acuerdo con el proceso denominado top-down, es decir, de arriba abajo (Pacheco, 2000). Medidas de este tipo no promueven el debate entre sus principales interesados, comprometen la legitimidad de la iniciativa y acaban por convertirse en simples consignas sin efectos visibles en el ámbito de las prácticas pedagógicas (Carvalho, 2001).

Nuestro análisis apunta la necesidad de divulgar investigaciones y experiencias innovadoras que puedan contribuir a la mejora efectiva de los planes de formación inicial del profesorado. Señalamos, en especial, la conveniencia de impulsar la reflexión entre profesores e investigadores de las universidades, responsables de la formación de los futuros docentes, en relación con la necesaria distinción entre la preparación de profesionales técnicos (geógrafos, expertos en ordenación del territorio) y profesores (de ciencias sociales, geografía e historia). Una adecuada clarificación en este sentido servirá,

sin duda, para la construcción de la identidad profesional de ambas modalidades de orientación hacia el mercado laboral.

Para finalizar, al haber analizado la estructura curricular de los planes de estudios seleccionados, aspiramos a haber contribuido a estimular el debate con respecto a la mejoría de la calidad de la formación del profesorado de Geografía. Estamos convencidos de la necesidad de nuevas investigaciones que permitan profundizar en el estudio de los complejos fenómenos y procesos vinculados a la preparación profesional para la docencia.

Bibliografía

- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Oporto: Porto Editora.
- Cachinho, H. (2005). Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade". En *II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia: Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 1-21). Lisboa: APG/AGE.
- Canário, R. (2001). *Fazer da formação um projecto: mudar as escolas ou os centros de formação?* Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A. M. P. de (1992). Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em aberto*, 54, 51-62.
- Carvalho, J. S. (2001). O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 155-165.
- Cavalcanti, L. de S. (org.) (2006). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira Ed.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Claudino, S. y Oliveira, A. R. (2007). Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico: os desafios de Brasil e Portugal. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 33, 277-290.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gatti, B. A. (2010). Formação inicial de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 113, 1355-1379.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lüdke, M. y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação e Sociedade*, 73, 139-161.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

- Pinheiro, A. C. (2006). Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. En L. de S. Cavalcanti (org.), *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia* (pp. 91-108). Goiânia: Vieira.
- Pontuschka, N. N. (2010). A formação inicial do professor: debates. En L. L. P. Santos y otros (org.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 457-472). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodríguez Lestegás, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 107-116.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186.
- Souto, X. M. (1990). Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía. *Geo-Crítica*, 85, 5-47.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. M. y Ramírez, S. (1996). Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 15-26.

Autores

João Pedro Pezzato,

Doctor en Educación y Licenciado en Geografía, es Profesor Asistente Doctor del Departamento de Educación de la UNESP–RC. Es miembro de los grupos de investigación “Estudios e investigaciones en lenguajes, memoria y formación” (UNESP), “Cartografía escolar” (UNESP) y “Cultura, memoria y sociedad” (PUCMG). Sus líneas de investigación versan sobre Enseñanza de la geografía; Geografía, memoria y enseñanza; Historia de la geografía escolar; Currículo y geografía escolar.

Francisco Rodríguez Lestegás,

Doctor en Geografía e Historia y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, es Catedrático de Universidad (área de Didáctica de las Ciencias Sociales) en la Universidad de Santiago de Compostela. Su investigación se centra en la didáctica de la geografía y la formación del profesorado, habiendo publicado cuatro monografías y alrededor de veinte capítulos incluidos en obras de autoría colectiva, así como numerosos artículos aparecidos en revistas científicas y comunicaciones a congresos de ámbito nacional e internacional.