

Formación continúa del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo

Irene Martínez Martín
irene.martinez.martin@edu.ucm.es

María Josefa Cabello Martínez
josefac@edu.ucm.es

Jose Manuel Sánchez Serrano
jose.manuel.sanchez.serrano@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo se contextualiza en la cooperación interuniversitaria para el desarrollo y se centra en la educación y en la formación del profesorado, entendiéndola como clave para un proceso educativo de calidad que, al tiempo, da garantía de viabilidad y sostenibilidad a la cooperación. Tomando como referencia los resultados y datos recogidos en el trabajo de campo realizado en Mozambique, en el marco de diferentes proyectos de cooperación realizados por una sección de un equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se recapitulan las principales necesidades del Sistema Educativo mozambicano, en general, y de la formación del profesorado, en particular, formulándose a continuación una propuesta de acción. Teniendo en cuenta las consecuencias que las recientes reformas educativas impulsadas por el Gobierno de Mozambique, están teniendo en la calidad de la formación del profesorado y en las principales demandas de los gestores de ésta, emerge la necesidad de una formación continua de calidad, que atienda las carencias de la formación inicial y del ejercicio de la docencia. Como propuesta de mejora se ha diseñado un proyecto para la creación de una red de Oficinas Pedagógicas, cuya extensión por todo el país se ve facilitada al aprovechar las infraestructuras de las diferentes sedes provinciales de la Universidad Pedagógica Nacional (UP), institución que asume un papel primordial en este proyecto.

Palabras clave: Desarrollo. Educación. Comunidad. Formación del profesorado.

Teacher training as strategy for development in Mozambique: pedagogical offices network

Abstract

This article explores the area of inter-university cooperation for development, focusing on the education and training of teachers, which is seen as key for an educational process of quality that ensures the cooperation's viability and sustainability. Taking as reference the results and data collected from fieldwork in Mozambique, within the framework of many cooperation projects developed by a section of a research team from the Universidad Complutense de Madrid (UCM), the main requirements of Mozambican education system, in general, and of teacher education, in

particular, are summarized and followed by a proposal for action. Considering the impact that recent educational reforms, introduced by the Government of Mozambique, are having on the quality of training of teachers and regarding the principal demands of the managers, the need emerges for quality training that meets the lack of initial training and practice of teaching. As an improvement proposal, a project to create a network of Pedagogical Offices has been designed, whose dissemination throughout the country should capitalize on the infrastructure of the many provincial offices of the Universidade Pedagógica Nacional (UP), an institution that assumes a key role in this project.

Key words: Development. Education. Community. Teacher training.

“... una frontera cósmica divide el planeta en dos. La frontera señala la línea de poder; porque donde quiera que haya una frontera, hay dos clases de criaturas que caminan por la tierra de Alá: de un lado, los poderosos, y de otro, los impotentes (...) si no puedes salir, estás en el lado de los impotentes”.

Fátima Mernissi: Sueños en el Umbral (1995)

1. Presentación

Recogemos en este artículo parte de las inquietudes, y posibilidades que nos ha ido generando el conocimiento del contexto educativo africano y, más concretamente, el análisis del sistema educativo mozambicano y la situación del profesorado en dicho país. A partir de resultados de investigaciones llevadas a cabo por nuestro equipo¹ en torno a la formación del profesorado de educación general y su relación con el desarrollo, presentamos una propuesta de acción desde la cooperación interuniversitaria: *creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas*.

Como punto de partida contamos con resultados de diversos estudios, trabajos de campo, investigaciones y proyectos de cooperación realizados², así como con una trayectoria de varios años de colaboración entre nuestro equipo y diferentes instituciones mozambicanas³ dedicadas a la educación. Actualmente, el trabajo de estos años se proyecta en las siguientes líneas de investigación y acción: situación actual del profesorado tras la implantación de los planes de emergencia y reforma educativa del Gobierno de Mozambique; altas tasas de absentismo y fracaso escolar; desigualdad de género en la educación; y posibilidades educativas de la acción comunitaria desde una perspectiva de género.

Teniendo en cuenta las reformas educativas que en el propio país se están llevando a cabo, nos implicamos en diferentes proyectos de cooperación que responden a las anteriores líneas de estudio.

En este artículo nos centraremos en una propuesta de investigación-acción que integra las necesidades de la formación del profesorado en Mozambique y las posibilidades de las instituciones implicadas en la misma, para la creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas que facilite la mejora de esa formación.

2. Formar profesores y profesoras desde un concepto de desarrollo

Las investigaciones y acciones en las que se enmarca esta propuesta forman parte de un proceso de cooperación interuniversitaria para el desarrollo llevado a cabo en Mozambique. Antes de analizar las especificidades del profesorado mozambicano que nos llevan a plantear nuestra propuesta de acción, se hace necesario reflexionar acerca del concepto de desarrollo en el cual inscribimos y planteamos nuestras acciones.

Pensar el desarrollo es una tarea compleja, en la que contamos con aportaciones de una variedad de autores/as. Entre ellos, Mbuyi Kabunda (2006, p. 106-107) aboga por una...*”redefinición del desarrollo, no siendo unilineal, sino basado en las innovaciones sociales, en el pluralismo y la diversidad cultural”*. La necesidad de un nuevo modelo de desarrollo, como reclama el autor en sus escritos, que responda a las exigencias globales y locales, tanto económicas como sociales o políticas, nos lleva a analizar el lugar que la educación en general, y la formación de profesorado en particular, han de tener en este contexto, considerándola como un aspecto clave para la toma de conciencia y autonomía en estas nuevas prácticas de desarrollo.

Este redefinir el desarrollo hacia nuevas perspectivas incluye entre otros elementos, tener en cuenta los movimientos sociales de base, locales y globales, encaminados hacia la participación y la transformación; así como las diversas dimensiones que se interrelacionan en todo proceso de desarrollo: educación, salud, política, cultura, género, economía... Pretender una transformación del modelo de desarrollo implicará impulsar acciones basadas en el empoderamiento de las poblaciones, y la educación es un elemento comúnmente aceptado como fundamental en esta meta. Recordando las tesis defendidas por Paulo Freire (1969), la educación es una praxis de libertad, generadora de los espacios necesarios para la construcción de un conocimiento conjunto, siendo éste crítico y transformador.

Además, enmarcando la realidad del desarrollo en un contexto de análisis africano, no podemos obviar una perspectiva crítica de África y para África, teniendo en cuenta que los países africanos han vivido la ocultación de su particularismo histórico, político, económico o cultural, al imponerse un modelo de desarrollo occidental, capitalista e inmovilista. Es habitual asociar la idea de África con la generalización de estereotipos, normalmente negativos y dependientes. Nuestros

trabajos de investigación nos llevan a compartir una idea de África que reconoce las potencialidades de toda la ciudadanía, y participa en la construcción conjunta de conocimiento.

La línea que da continuidad al presente trabajo trata de promover una educación de calidad para todos y todas, dentro de un enfoque de derechos. Esta idea recibió un potente impulso a partir del Movimiento de Educación para Todas y Todos (UNESCO) iniciado durante la Conferencia Mundial de la ONU (JOMTIEN, 1990). Diez años después, la comunidad internacional se reunió en Dakar (Senegal) para reiterar su compromiso de alcanzar estos objetivos. En este marco, el Gobierno de Mozambique manifiesta un compromiso en el cumplimiento de los mismos para el año 2015, en especial en aquellos relacionados con la educación general: eliminación de las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria; reducción de la tasa de analfabetismo y abandono escolar.

La Agenda 2005, en la que el Gobierno de Mozambique identifica dos grandes desafíos respecto a la Educación: *aumento del acceso a la educación y superación de la ineficacia del sistema* (baja cualificación del profesorado, sistema de enseñanza...) coinciden con las metas de desarrollo del milenio:

a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente, aos adolescente e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para ser bem sucedido na vida” e assenta-a sobre quatro pilares, designadamente o saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos. (Agenda 2005).

Partiendo de este marco internacional y atendiendo las líneas teóricas definidas por diversos autores/as entendemos la educación como una herramienta para reducir las desigualdades sociales y generar oportunidades, como una forma de luchar contra el VIH/SIDA (problema muy presente en Mozambique), como construcción de una cultura de paz en relación a las tensiones políticas y los conflictos entre pueblos y, en definitiva, como una herramienta que facilite el empoderamiento, las posibilidades de desarrollo en igualdad y la justicia social. Garantizar el acceso a la educación, como cumplimiento del derecho básico a educarse atiende, además de las tasas de matrícula, otros aspectos que también conforman este derecho a la educación, como pueden ser: la formación de un profesorado de calidad, la mejora de los recursos didácticos, un contexto socio-educativo estable, espacio para la comunidad, etc. Katarina Tomasevsky en su estudio sobre el derecho a la educación en el mundo, defiende que “*el principio de indivisibilidad de los derechos humanos, exige concebir a la educación en relación con los otros derechos y libertades*” (2004, p. 217).

Venimos afirmando hasta el momento el papel clave de la educación en el desarrollo integral de las personas y las sociedades y, más específicamente, sostenemos la formación del profesorado como parte fundamental de esta meta, contextualizando todo ello en las políticas de Mozambique y en sus condiciones socio-educativas. A continuación planteamos los rasgos básicos de éstas, a fin de completar el marco en el que se inscribe nuestra propuesta educativa de creación de Oficinas Pedagógicas.

3. UN CONTEXTO QUE DA SENTIDO A LAS ACCIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MOZAMBIQUE

Mozambique está situado en la costa oriental del África Austral, con una población de 23,9 millones de habitantes, de los cuales, 11,7 millones son hombres y 12,3 millones mujeres, teniendo una esperanza de vida al nacer de 52 años para las mujeres y de 50 años para los hombres⁴. Atendiendo a las estadísticas mundiales es considerado uno de los países más pobres del mundo, ocupando la posición 184 de 187 países (PNUD 2011), siendo su tasa de pobreza de más del 50%. Mozambique arrastra históricamente grandes desigualdades internas (por ejemplo, norte más pobre que el sur) heredadas de los 16 años de guerra civil que tuvieron lugar tras la independencia de Portugal; un comercio y mercado débil y muy dependiente de la ayuda externa; una economía muy limitada a la agricultura y a la pesca. Para algunos autores estas tendencias han marcado y marcan la agenda de desarrollo de Mozambique (LOCKWOOD, 2007).

La educación en Mozambique está influenciada por una serie de circunstancias que, directa o indirectamente y unidas a los datos anteriores, afectan al desarrollo de las comunidades y al papel y la actividad que los docentes pueden desempeñar. Las más relevantes para nuestro estudio son las siguientes:

- *Dificultades económicas*: las altas tasas de pobreza de la sociedad generan un temprano acceso al mercado laboral, desigualdades en los salarios, inseguridad laboral... Esto también afecta al profesorado, que se ve obligado a compaginar varios turnos o trabajos para completar el salario. Consecuencias de esta situación son el cansancio, la desmotivación y la pérdida de calidad en la educación.
- *Problemas de sanidad*: la problemática del VIH/SIDA, la malaria, la falta de abastecimiento y control de aguas, los embarazos tempranos y de riesgo, la escasa atención médica, los débiles programas de prevención y de educación

sexual... provocan, entre otros, altas tasas de orfandad, absentismo y fracaso escolar.

- *Características socio-culturales*: En Mozambique conviven diferentes grupos étnicos y más de 20 lenguas de origen bantú (cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisená, cisenga, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, entre otras), imponiéndose el portugués como lengua oficial del país y de la enseñanza, lo que, sobre todo en las zonas rurales, añade una dificultad más e incrementa las causas de abandono y fracaso escolar debido al desconocimiento en lenguas maternas de la mayor parte del profesorado. Otra característica importante es la transmisión y reproducción de una cultura patriarcal, generadora y perpetuadora de grandes desigualdades de género.

Estos factores tienen repercusiones muy importantes en el contexto educativo del país, siendo la pobreza uno de los factores que agudiza el resto de problemas. En primer lugar, la situación de carencia referida va a manifestarse en la escasez de escuelas y de recursos materiales, didácticos y tecnológicos. Esto conlleva, entre otros aspectos, o bien que una cantidad importante de niños y niñas queden sin escolarizar, problemática que se agudiza en las zonas rurales y periurbanas, o bien que para evitar este problema, el profesorado imparta la clase en otro espacio diferente al aula, incluso bajo la sombra de un árbol (lo que coloquialmente, el profesorado de Mozambique conoce como “aulas de sombra”).

En segundo lugar, cobra importancia el problema del absentismo escolar, debido en parte a la distancia entre los hogares del alumnado y las escuelas, aspecto que, sumado a unos limitados medios de transporte muy dependientes de las condiciones climatológicas, dificulta la asistencia asidua a clase. Otras causas del absentismo entre el alumnado son las responsabilidades tanto familiares, especialmente de las niñas, como laborales.

En tercer lugar, el abandono escolar se suma a las dificultades anteriores. El riesgo de abandono es mayor a medida que consideramos niveles escolares superiores, ya que hay una diferencia muy significativa entre el número de escuelas que imparten el primer ciclo de enseñanza primaria (EP1) y las que imparten el resto de niveles. Así, en 2009 había 10.027 escuelas donde se impartía EP1, mientras que el segundo ciclo de enseñanza primaria (EP2) sólo podía cursarse en 2.577 escuelas. Los datos son aún más alarmantes en la enseñanza secundaria general, tanto de primer ciclo (ESG1) como de segundo ciclo (ESG2), donde el número de escuelas en la misma fecha se reducía a 312 y 90, respectivamente. Esto podría ser un factor explicativo de que la tasa

bruta de conclusión de estudios en EP1 sea casi 11 veces mayor que la de ESG2. En general, esta escasez de centros para cursar el segundo ciclo de enseñanza primaria y los dos ciclos de secundaria afecta más gravemente a la zona rural que a la urbana y periurbana.

Por último, la variedad idiomática a la que aludíamos anteriormente tiene sus repercusiones en el sistema educativo. El portugués es considerado *lengua oficial y segunda lengua*, reservando el puesto de primeras lenguas a la totalidad de lenguas bantúes. Además, la Ley considera el portugués como lengua de instrucción, aunque reconoce el derecho de los niños y niñas a aprender en su lengua materna. Esto complejiza mucho la labor docente, ya que los maestros y maestras no tienen los conocimientos necesarios para expresarse en la multitud de lenguas que habla el alumnado.

Recogiendo lo anterior, nos encontramos ante un sistema educativo con unas características y necesidades complejas, cuya atención en cada caso concreto, requiere adaptar las estrategias educativas a una problemática particular, función en la que la figura del maestro y la maestra va a tener un papel esencial, permitiendo el desarrollo de una educación equitativa y de calidad.

3.1. Rasgos definitorios de la situación del Profesorado en Mozambique

En el apartado anterior hemos señalado una serie de necesidades y problemáticas que también van a verse reflejadas en la situación laboral del profesorado en Mozambique. Llamamos la atención - sin olvidar todas las circunstancias que rodean al ejercicio de la docencia sobre la evidente escasez de docentes con una formación inicial y continua de calidad. Respecto a la formación inicial las carencias para un buen desempeño docente obedecen a su corta duración (aspecto que explicamos con más detalle en el siguiente apartado). Incluso hemos encontrado algunos casos, sobre todo en escuelas alejadas de las ciudades, en los que el maestro o la maestra no tienen ningún tipo de formación pedagógica, pero ejerce como tal debido a la falta de profesorado cualificado.

Por otro lado, esta formación inicial está marcada por grandes diferencias en función de la institución y el lugar en que se recibe la instrucción, pudiendo ser de carácter público o privado. Debido a esta multiplicidad de programas de formación de profesorado existentes en el país, que hasta 2007 diferían en duración (dos o tres años) y en contenidos, se producen importantes desigualdades en la práctica docente, atendiendo al modelo educativo en el que se inscriba la formación de la maestra o el maestro.

Así mismo, al hablar del colectivo docente, hay que señalar la ausencia de condiciones laborales dignas, hecho que se materializa básicamente en los bajos salarios que percibe el profesorado, poco adecuados al nivel de responsabilidad y cualificación que exige esta profesión,

dándose el caso de que a muchos docentes les compensa más realizar trabajos puntuales en agricultura, por ejemplo, que la dedicación exclusiva a la labor educadora. Esto, unido a la creación de nuevos puestos de trabajo por el incipiente desarrollo económico del país, ha provocado que buena parte del personal docente abandone las escuelas en busca de mejores salarios. En el mejor de los casos, cuando no cambian de empleo, los docentes, o bien compaginan las clases con un trabajo complementario, o bien asumen varios turnos en la escuela, lo cual, en ambos casos, genera cansancio, desmotivación y pérdida de calidad de la docencia, especialmente en los últimos turnos impartidos. En algunos casos ese segundo empleo complementario se solapa con el horario de las clases, lo que deriva en una problemática añadida: el absentismo escolar del profesorado, que además se ve favorecido, como en el caso del alumnado, por los problemas de transporte, salud y las obligaciones familiares que anteriormente hemos referido.

Con relación al sueldo, los docentes con más años de experiencia o formación reciben un salario mayor que sus compañeros/as, siendo ésta otra variable que mina la motivación. Además de escasos, los sueldos son irregulares en el tiempo (se cobra tarde, poco...), circunstancia por la que muchos docentes consideran su profesión como algo temporal. Otra causa que se suma a la desmotivación es que muchos docentes son destinados a zonas rurales o a la administración, siendo las primas y ayudas muy bajas o casi inexistentes.

Estas circunstancias laborales se agravan en el caso de las mujeres ya que, debido a la todavía muy presente cultural patriarcal, ellas tienen que ocuparse del cuidado de su familia prioritariamente o al mismo tiempo que ejercen su profesión, dificultando la posibilidad de desplazarse, aceptar más de un turno de clase, asumir algún cargo o responsabilidad añadida etc., con la disminución de salario que esto conlleva.

Atendiendo al contexto descrito, se concluye que la situación del profesorado es precaria, con una formación escasa y por ello es preciso referirse a ésta como un problema educativo. En 2006⁵, el 42% de los docentes de EP1 y el 31% de los docentes de EP2, no tenían ninguna preparación pedagógica. En las investigaciones realizadas se observa que la formación del profesorado es muy heterogénea por la existencia de una gran variedad de modelos educativos, produciéndose asimetrías en la labor educativa en función del modelo que hayan tenido como formación. A estas circunstancias hay que sumar, como ya se ha dicho, los escasos materiales e infraestructuras y los contenidos nuevos y alejados de la realidad que proponen las reformas, derivándose de ello diversos problemas de relación entre teoría y práctica, entre otros.

3.2. Situación de la formación inicial y continua del profesorado en Mozambique

Los factores que hemos descrito sintéticamente afectan el desempeño docente de los maestros y maestras y, en términos generales, lo dificultan. Un elemento a destacar positivamente es el compromiso sostenido del Gobierno de Mozambique con la mejora de la educación. Este compromiso, facilitado en parte por la situación de relativa estabilidad política del país, ha llevado al Gobierno a intentar combatir los problemas a los que se enfrenta el sistema educativo mediante la implantación de diferentes planes estratégicos: el Plan Estratégico de Educación (PEE1), que se desarrolló entre 1999 y 2005; el Plan Estratégico de Educación y Cultura (PEEC), desde 2006 hasta 2011; y el tercero y actual plan que da continuidad al anterior y se desarrollará previsiblemente hasta 2016.

El Gobierno marcó como objetivo principal del PEE1 extender el acceso a la educación a toda la población, lo cual se materializó en un aumento del número de escuelas en todo el país, así como en el incremento, a su vez, de los maestros y maestras y la supresión de todo tipo de cuotas para los estudiantes. Si bien se produjo un efecto positivo en cuanto al número de matriculaciones, que en función de los niveles llegaron a duplicarse e incluso triplicarse, la implementación de este plan se vio acompañada de efectos no tan deseados que afectaron a la calidad de la docencia. Por ejemplo, a pesar de que hubo un importante incremento en el número de docentes, éste no se produjo en la misma proporción que el aumento de escolares, lo que derivó en altas ratios profesor/alumnos. Mientras que en 1999 éstas eran de 62 alumnos por profesor en EP1 y de 38 en EP2, para 2005 habían aumentado hasta 74 y 41 alumnos respectivamente. Así mismo, se pusieron de manifiesto otros problemas como la desigualdad de género o el importante abandono escolar.

Puesto que la calidad educativa fue el punto débil de este plan, el Gobierno se propuso dirigir sus esfuerzos a atajar este problema a través del PEEC, mediante la inclusión de medidas dirigidas a elevar la tasa de conclusión de estudios, a reducir las diferencias en resultados y tasa de abandono entre alumnas y alumnos y, sobre todo, a disminuir las altas ratios profesor/alumno, que se habían disparado en los últimos años, dejando en evidencia la necesidad de un aumento urgente del número de maestros y maestras. Así, en 2007 se calculaba que era necesario que titularan 10.000 docentes nuevos cada año, cifra muy alejada del número que podían egresar de las instituciones de formación de profesores en aquel momento.

Para abordar con urgencia estas carencias en el contexto someramente descrito en páginas anteriores, el Gobierno decidió poner en marcha un plan de emergencia que, entre otras medidas, recogía la implantación de un nuevo currículum de formación del profesorado, de carácter transitorio, según el cual se reducía a un año el tiempo de formación. Se estableció asimismo, como

condición de acceso a dicha formación, haber superado el 10º curso de Enseñanza General para estudiar magisterio de primaria y el 12º curso para el profesorado de secundaria. La condición de ingreso (10º o 12º curso) y la duración de la formación (1 año), hacen que se conozcan estos currículos, de manera informal, con los nombres de “Currículum 10^a+1” y “Currículum 12^a+1”. Simultáneamente a esta reducción del currículum para la formación del profesorado a un año, se venía implantando una reforma educativa que incluía la modificación del currículum escolar, con un considerable aumento de las materias específicas a impartir, lo que, hasta que no se logre ampliar la formación inicial, añade una causa más a la necesidad de formación continua.

En la tabla número 1 puede observarse como, tras la implantación del citado plan de emergencia, aumentó de manera importante el número de maestros y maestras, reduciéndose las ratios en todos los niveles, aunque no tanto como cabría esperar, debido a que, una vez más, el alumnado matriculado aumentó en mayor proporción que el profesorado egresado. Atendiendo al número de maestras, se observa un aumento de las mismas, aunque todavía las cifras quedan muy alejadas de equipararse al número de maestros varones, especialmente en los niveles superiores.

	AÑO / CICLO	EP1	EP2	ESG1	ESG2
Ratio alumnos/as Maestros/as	2006	76	40	45	33
	2009	69	39	47	32
Nº Maestros/as	2006	47.193	12.387	5.736	1.060
	2009	61.242	19.142	9.156	2.245
% Maestras	2006	33 %	25,3 %	17 %	14,8 %
	2009	39,2 %	30 %	18,3 %	17,6 %

Tabla 1*: RATIO PROFESOR/A-ALUMNO/A Y Nº DE MAESTROS/AS:

(*) Elaboración propia a partir del documento *Estatísticas da Educação 1998-2009* del MEC de Mozambique

Este cambio en el currículum de formación inicial generó tensiones entre el colectivo docente debido a dos aspectos fundamentales. En primer lugar, a los ya de por sí variados programas de formación de profesores se añadió otro considerado de menor calidad, debido a la reducción del tiempo de formación. En segundo lugar, y en base a la normativa mozambicana según la cual los sueldos de los docentes varían en proporción a la duración de su formación, se produjeron

diferencias salariales entre unos docentes y otros, según los currícula de formación con los que hubiesen sido habilitados.

De la formación inicial de los maestros y maestras de primaria se encargan los Institutos de Formación de Profesores (IFP⁶), mientras que corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional (UP) la formación del profesorado de enseñanza secundaria. La acción de los IFPs es coordinada por el Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación (INDE). Esta institución, además de elaborar los planes de reforma, se ha encargado de la elaboración y evaluación de los nuevos currícula de formación del profesorado de primaria y secundaria.

Dado el poco tiempo empleado en la formación de los maestros y maestras, factor que provoca efectos no deseados en la calidad de la docencia, se hace necesario garantizar la formación en ejercicio, de tal manera que las posibles carencias de formación inicial por este plan de emergencia no se conviertan en una nueva dificultad. De acuerdo al *Plano curricular de formação de profesores para o ensino primário* (2006, p. 4):

...el objetivo central del Sistema Nacional de Educación es formar a un profesor como educador y profesional consciente, con gran preparación científica y pedagógica, capaz de educar a los jóvenes y adultos. Este documento también hace referencia a que "...la formación inicial no debe asumirse como el último escalón de la formación profesional, sino que se hace necesaria una formación permanente que fortalezca las bases conceptuales y metodológicas.

El Gobierno cuenta con diferentes instituciones y programas destinados a completar la formación del profesorado en ejercicio⁷, teniendo la UP un papel fundamental en esta tarea. Nuestra propuesta para la formación del profesorado, en este contexto, forma parte del desarrollo del país y responde al objetivo del MEC de complementar la formación inicial, por lo que entendemos que está plenamente justificada la propuesta de crear y fortalecer una red de Oficinas Pedagógicas, que cuente con las infraestructuras y posibilidades existentes y se apoye en un proyecto viable, rentable y sostenible. La UP, junto con las instituciones citadas, es fundamental para el desarrollo de nuestra propuesta de cooperación, siendo la encargada principal del impulso de estas oficinas.

4. ANTECEDENTES DE UN PROYECTO PARA LA CREACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE UNA RED DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

La Red de Oficinas Pedagógicas que proponemos, descansa sobre un enfoque de formación del profesorado basado en un perfil concreto del "buen docente" y en unas determinadas competencias personales y profesionales (CONTRERAS, 1997; GIMENO y PÉREZ, 1992;

IMBERNÓN, 1997, 2005 y 2007; HARGREAVEZ, 1996). Seguidamente, se presenta brevemente este enfoque para pasar, a continuación, a explicar la propuesta concreta de diseño e implantación de las OPs.

4.1 Propuesta teórica de perfil y competencias del profesorado adaptado al contexto de Mozambique

Como venimos describiendo, Mozambique es un país que está experimentando grandes cambios en poco tiempo, lo cual no está siendo una excepción en el ámbito educativo. La implantación de medidas a través de distintos Planes Estratégicos en materia de educación y cultura, han dibujado un panorama respecto a la formación del profesorado, caracterizado por una instrucción inicial escasa e insuficiente, así como por la coexistencia de un amalgama de modelos teóricos y prácticos destinados a la capacitación docente. Este escenario nos ha llevado a plantear una propuesta teórica de cuál podría ser el perfil de profesor más idóneo para el contexto mozambicano, así como a enumerar las competencias básicas que se deberían desarrollar.

Tras una revisión de la clasificación propuesta por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), en la que estos autores contemplan varios enfoques del perfil y la labor docente encuadrados en cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. Consideramos que la situación mozambicana requiere aunar determinados aspectos de algunos de estos enfoques, lo que daría como resultado uno nuevo, con mayor capacidad de dar respuesta a las necesidades descritas más arriba, y al que hemos denominado “*enfoque reflexivo-reconstrutivo*” (CABELLO, 2007, p. 113). A continuación enumeramos las características que definirían al profesor desde este enfoque reconstruido, estructuradas en las siete competencias personales que según Cano (2008) debería tener un buen docente y que hemos adaptado al contexto mozambicano:

1. *Capacidad de planificar y organizar el propio trabajo*, administrando los tiempos en función de lo prioritario y lo urgente, adelantándose a los posibles problemas que puedan surgir en el desempeño de su trabajo y desarrollando las tareas coordinada y cohesionadamente.

2. *Capacidad de comunicación*. En un contexto caracterizado por la convivencia de más de veinte lenguas bantúes, donde el portugués, la lengua de instrucción, no es hablada por una gran mayoría de la población, se torna muy relevante que el docente sea capaz de desarrollar estrategias comunicativas verbales y no verbales, mediante las que se asegure que el mensaje llegue a todo el alumnado.

3. *Capacidad de trabajar en equipo* para lograr los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo de la comunidad. En las zonas rurales puede parecer más complicado este trabajo en equipo, al ser la maestra o el maestro de turno el único agente educativo de la zona. Sin embargo, es en estos lugares donde el trabajo colaborativo cobra una importancia añadida, ya que el docente puede implicar a las familias, a los líderes y al resto de miembros de la comunidad en que se encuentre inmerso a participar en la escuela y en proyectos comunes de desarrollo comunitario.

4. *Capacidad de establecer relaciones personales satisfactorias y resolver conflictos*. Aprovechando el papel fundamental que tiene el y la docente en la comunidad, puede convertirse en un verdadero agente de desarrollo, para lo cual es necesario el establecimiento de relaciones con la población, que le ayuden en este arduo proceso. Esto puede facilitar, en parte, la atenuación y solución de problemas como el absentismo escolar del alumnado o el abandono temprano.

5. *Capacidad de usar las TIC*, allá donde las haya, como una forma de salir del aislamiento en que se encuentran muchas aldeas en las zonas rurales y como un medio para estar en contacto con otros docentes y compartir recursos didácticos. Por la capacidad que tienen las TIC para ser modificadas y manipuladas en función de las necesidades, el profesorado puede valerse de ellas para encarar dificultades en el ejercicio de la docencia, como por ejemplo la complejidad idiomática a la que nos referíamos anteriormente, que puede ser trabajada con el uso de traductores, recursos en diferentes lenguas, etc.

6. *Desarrollar un autoconcepto positivo y ajustado a la realidad*, que permita a la maestra o maestro desarrollar su profesión docente con integridad y seguridad en este contexto tan marcado por carencias económicas y dificultades familiares y sociales.

7. *Evaluación constante de sus actuaciones con diferentes instrumentos* dirigida a la mejora constante de la labor educativa. La investigación-acción participativa, implicando a los miembros de la comunidad, puede resultar una herramienta muy útil en la evaluación de los procesos de desarrollo comunitario.

Así mismo, entendemos que existen otras competencias, complementarias a las anteriores, que un buen docente debería incorporar y aplicar en su trabajo: ser autónomo y enseñar al alumnado a serlo; favorecer la construcción del conocimiento; conocer los contenidos del currículum y formas diversas de transmitirlos; ser crítico y reflexivo sobre la situación que le rodea; dar importancia al

aprendizaje mediante la práctica, organizado sobre un conocimiento teórico; basar su labor docente en los intereses y las necesidades del alumnado y del contexto; o educar en valores y fomentar el sentimiento de ciudadanía, comunidad y conciencia social.

Por último, como competencia básica fundamental del profesorado, que responde a la problemática concreta de insuficiente formación inicial, señalamos la necesidad de los maestros y maestras de *formarse permanentemente a lo largo de su vida docente*, de tal forma que puedan actualizar los conocimientos adquiridos. Para el desarrollo de esta competencia es importante la autonomía del docente, a la que hemos aludido antes, ya que la formación en ejercicio no está aún muy desarrollada en Mozambique por parte de las instituciones educativas, por lo que es la propia maestra o maestro quien debe buscar formas y medios de complementar su aprendizaje.

En resumen, el profesional reflexivo-reconstrutivo es aquel que cuenta con el conocimiento psicopedagógico suficiente para su tarea en cada situación concreta, reflexiona e investiga en su práctica cotidiana, para lograr una mayor calidad en la misma y contribuir a formar personas con los conocimientos básicos necesarios, autónomas, críticas y comprometidas en la mejora de su entorno social (CABELLO, 2007, p. 118).

Atendiendo a lo anterior, para trabajar en el desarrollo personal y profesional de las competencias descritas, la propuesta de creación de una red de Oficinas Pedagógicas supone dotar de un espacio a los y las docentes, donde puedan acceder a diferentes recursos, materiales y formativos, que además sean utilizados para atender las necesidades del contexto.

4.2. Carácter de las Oficinas Pedagógicas

En nuestro proyecto, las Oficinas Pedagógicas y la Red que con éstas se pueda ir generando en diferentes territorios del país, se concibe como una herramienta para la formación de formadores y la innovación educativa en los niveles primaria y secundaria, así como para generar materiales didácticos acordes a los nuevos currícula.

El diseño y propuesta de creación de las OPs surge tras una serie de reuniones entre nuestro equipo y profesionales encargados de recursos humanos del MEC en Mozambique. Por parte de éstos se pone de manifiesto la problemática derivada de la implantación de las reformas antes descritas. Como resultado de dichos encuentros se concretan: los términos iniciales para la puesta en marcha de una red de OPs; las características del diseño de materiales con aportes de maestros y maestras en prácticas, complementados en el terreno por un equipo técnico (MEC- INDE- UP). Las posibilidades de editar material para su uso en las escuelas; la viabilidad de la OP como un centro de recursos y lugar de encuentro e intercambio.

Un importante hito para concertar la agenda de creación de las OPs fue el acuerdo marco de cooperación interuniversitaria para el desarrollo entre la UCM y la Universidad Pedagógica de Mozambique, en el que ambas universidades definieron las siguientes acciones conjuntas:

- *Investigación*: centrada en recursos humanos (profesorado y alumnado) de la UP y dependiente de proyectos conjuntos de cooperación con posible financiación externa.
- *Refuerzo de la capacidad interna de la UP ante las necesidades emergentes*: formación de formadores, producción acelerada de materiales didácticos (tanto para el alumnado como para el profesorado), incremento de la capacidad bibliográfica de la UP y acceso a nuevas tecnologías.
- *Cooperación Interuniversitaria* para la formación de formadores entre la UP, la UCM y otras universidades españolas.
- *Proyecto marco de Apoyo al Currículum de Enseñanza Básica* que integra la creación de una Oficina Pedagógica piloto en Maputo y engloba el trabajo de cooperación entre ambas universidades.

En el marco de colaboración descrito entre miembros de la UCM, la UP y el MEC de Mozambique, se consensua el proyecto de Oficinas Pedagógicas como una acción de cooperación para el desarrollo que pretende:

- a) ser un lugar de referencia para la educación permanente en el país;
- b) mejorar los recursos existentes para la formación continua del profesorado;
- c) proveer de una dotación básica de TIC a disposición del profesorado de la zona;
- d) enriquecer su formación con apoyo de expertos nacionales o extranjeros;
- e) construir materiales y recursos didácticos innovadores;
- f) ser un lugar de encuentro e intercambio entre profesionales de la educación.

Tabla 2: DESTINATARIOS/AS INICIALES DE LAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

DESTINATARIOS/AS OFICINAS PEDAGÓGICAS	
PRINCIPALES	Profesorado en ejercicio de los niveles de primaria y secundaria
	Estudiantes de la UP

Como punto de partida se establece la apertura de una oficina piloto en la sede central de la Universidad Pedagógica en Maputo, coordinada por un experto o experta en formación de formadores de la misma. El proceso metodológico propuesto contempla el apoyo de expertos y el intercambio de experiencias y buenas prácticas del profesorado de los IFPs, incluyendo a su alumnado en prácticas y al de otros centros educativos dependientes del Ministerio de Educación. Se busca, por lo tanto, la construcción de conocimiento de manera conjunta, explorando las potencialidades del propio país, siendo el paradigma de investigación- acción y la participación claves en este proceso.

Simultáneamente a la apertura y puesta en marcha del proyecto piloto en la ciudad de Maputo, se harán estudios de seguimiento del mismo y sobre recursos materiales y humanos en otras localidades, a fin de extender la propuesta de OPs a otras sedes de la UP y/o de los IFPs, y de ir generando y fortaleciendo una red de OPs.

Tomando como referencia algunos rasgos del contexto descrito hasta ahora, que por su repercusión en la formación del profesorado tendremos especialmente en cuenta para elaborar nuestra propuesta de acción, destacamos como pilares básicos de las OPs los siguientes:

- a) la dispersión de la población requiere el carácter sectorial de las OPs;
- b) la formación permanente del profesorado ha de contar con las deficiencias de la formación inicial y la escasez de materiales, de tiempos y espacios;
- c) la proximidad de las OPs a sectores o áreas geográficas remite a las posibilidades y necesidades de inserción en lo local, de acercamiento a las experiencias personales y a la realidad de cada aula, así como de intercambio y enriquecimiento personal del profesorado;
- d) compartir los conocimientos en las diferentes comunidades facilita la construcción de saberes conjuntos, mejora la motivación y genera soluciones participativas a las dificultades cotidianas;
- e) la división por áreas geográficas de las OPs las aproxima a las comunidades y amplía la posibilidad de que los propios maestros y maestras actúen como agentes de transformación social y comunitaria.

El proyecto contempla como una de sus líneas de continuidad el establecimiento de una red de acción y coordinación entre diferentes iniciativas de formación del profesorado, reforzando el intercambio entre las instituciones, la administración, los centros educativos, las universidades, etc. Entendemos que es una estrategia viable, eficaz y sostenible para generar oportunidades de intercambio y de sistematización de experiencias y saberes entre los diferentes centros de formación, el profesorado en ejercicio de las escuelas primarias y secundarias y el profesorado de formación inicial, generándose así redes de aprendizaje y enseñanza productoras de nuevos recursos y saberes para la innovación y la calidad educativa.

5. A LA LUZ DEL PRISMA DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

Otorgar a la formación del profesorado un enfoque integral y transformador, vincular educación con desarrollo o reflexionar acerca de las oportunidades que impulsa y puede impulsar la cooperación, son algunos de los temas que subyacen a este artículo. Bajo este prisma, la clave de investigación y de acción mantiene latente un concepto de desarrollo y sus vínculos con un concepto de educación.

La educación, como crecimiento humano, integral y transformador, tiene presente la búsqueda del *empoderamiento*, como un objetivo de desarrollo centrado en el cambio de las estructuras generadoras de desigualdad. La UNESCO declara que *como derecho de empoderamiento, la educación es el vehículo principal por el cual adultos/as y niños/as económica y socialmente marginados puedan salir de la pobreza y alcanzar los medios para participar de lleno en sus comunidades*. (OYA y BEQUE, 2006, p. 5). Por lo tanto, el *empoderamiento*, como herramienta educativa y de desarrollo, proporciona a los educandos las capacidades y habilidades necesarias para poder actuar con eficacia, ser libres y racionales en sus decisiones.

Plantear la creación y fortalecimiento de una red de OPs, como recurso educativo para la formación continua del profesorado y generadora de espacios participativos y transformadores, requiere y se sustenta en una idea previa de desarrollo, de educación y de sus relaciones. En consecuencia con ella, la formación permanente del profesorado ha de proveer a los maestros y maestras de las capacidades necesarias para ejercer su actividad profesional desde la calidad, la construcción conjunta y participativa, la crítica y el conocimiento.

A la luz de este prisma descubrimos también dificultades, entre otras, las que conlleva ampliar los tiempos y los espacios de la educación, para poder atender a las necesidades planteadas desde esta perspectiva transformadora.

En la búsqueda de principios para la acción de dicha construcción compartida, en trabajos anteriores (CABELLO, 2000, p. 25-35) planteamos la relación entre *desarrollo, ciudadanía y educación*, considerando a esta última como oportunidad, al mismo tiempo que como condicionante y posibilidad de reconstrucción de nuevas ciudadanía. La autora afirma que lograr hacer una educación de la ciudadanía será lograr una educación para la autonomía y la participación. Señala que es posible *otro modo de vivir como ciudadanos*. Para ello tenemos que aceptar el reto de avanzar hacia una educación, una *ciudadanía y una sociedad reflexiva*, que nos garantice el actuar en la complejidad, el participar activamente en lo global y lo local, humanizando y mejorando los espacios públicos.

Una meta importante es, por lo tanto, rescatar los espacios educativos y las comunidades como lugares de vida, de aprendizaje, lúdicos, de intercambio, de convivencia entre culturas, lenguas, saberes... convirtiéndolos en recurso para resolver problemas en cada contexto, en fuentes de educación de la comunidad capaces de superar lo que es o puede ser fuente de conflictos.

La propuesta que presentamos en este artículo para crear y fortalecer una red de OPs, se formula con este prisma y, con estos principios, pretende cooperar en dicha meta mediante la formación del profesorado en el contexto de la cooperación para el desarrollo en Mozambique.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

CABELLO, MARÍA JOSEFA. (2000). Educar ciudadanos hoy: construir el futuro. Reconquistar la sociedad civil. Convertir la escuela y el pueblo en espacios y tiempo de vida”. Artículo publicado en *Revista HOLOS*, p.25-35.

CABELLO, MARÍA JOSEFA (2006), Informe de investigación “*La formación de maestros para extender la educación básica a todos, mejorar la calidad de la educación primaria y ampliar la asistencia a la escuela*” financiado por la AECID.

CABELLO, MARÍA JOSEFA (2007), Informe de investigación “*Evaluación y propuesta de mejora de curriculum de maestros y maestras de educación primaria en Mozambique*” financiado por la IV convocatoria UCM de cooperación al desarrollo.

CABELLO, MARÍA JOSEFA (2008), Informe de investigación “*Formación de formadores; Cooperación interuniversitaria entre Sistemas de Educación Pública de España y Mozambique*”, financiado en la V convocatoria UCM de cooperación al desarrollo. (UCM/IEPALA)

CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata

CROSSETTE, BARBARA (coord.). (2011). *Estado de la población mundial, 2011*, UNFPA (Fondo de población de Naciones Unidas).

- FREIRE, PAULO. (1969). *La educación como práctica de libertad*. España: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO DE MOZAMBIQUE. Ministerio de Educación. (2004). *Estratégia para la Formação de Professores*. Proposta de Políticas. 2004-2015. Ciudad de Maputo.
- GOBIERNO DE MOZAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação. 1999-2005. Maputo, Moçambique.
- GOBIERNO DE MOZAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação e Cultura. 2006-2010/11. Maputo, Moçambique.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2005): *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007): *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - INDE. (2006). *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. MEC: Maputo.
- KABUNDA, MBUYI. (2006). *Relaciones internacionales africanas y relaciones interafricanas en la era de la globalización*. En Echar, Enara y Santamaría, Antonio, (coord.). *África en el horizonte* (pág.74-110). Madrid: Libros de la Catarata.
- LOCKWOOD, MATTHEW. (2007). *El estado de África. Pobreza y política en África y la agenda para la actuación internacional*. Barcelona: Colección Libros de Encuentro, Intermon Oxfam.
- MERNISSI, FÁTIMA. (1995). *Sueños en el Umbral*. Barcelona: Muchnik.
- OYA, CARLOS Y BEQUE, ALBERTO. (2006). *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina, CEALCI.
- TOMASEVSKI, KATARINA. (2004). *El asalto a la educación*. España: Intermon Oxfran.

RECURSOS WEB

- Direcção de Planificação e Cooperaçao, Ministerio da Educação e Cultura. (2009). “Estatística da educação”. *Base de datos del Ministerio de Educación de Mozambique*. Consultado, 10 de Enero de 2012 en <http://www.mec.gov.mz/>.
- Equipo UCM-IEPALA. (2010). “Estudio sobre la Educación de Mozambique”. *Primera Monografía realizada por el equipo UCM en colaboración con el Instituto Universitario Iepala-*

Rafael Burgaleta. Consultado, 20 de Febrero de 2012 en http://nuevaweb.iepala.es/IMG/pdf/monografia_mozambiqueWEB.pdf

Informe sobre el Desarrollo Humano 2011 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Consultado 22 de Junio de 2012 en http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human_developmentreport2011/

UNESCO, Educación para todos: La Educación en el Mundo: África. Consultado, 4 de Marzo de 2010 en <http://www.unesco.org/es/education/>

SIGLAS

IFP: Instituto de Formación del Profesorado

INDE: Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación de Mozambique

MEC: Ministerio de educación de Mozambique

OP: Oficina Pedagógica

PEEC: Plan Estratégico de Educación y Cultura

PEE1: Plan Estratégico de Educación

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UP: Universidad Pedagógica de Mozambique

NOTAS

¹ Equipo de investigación dirigido por M^a Josefa Cabello, incluido en Grupo INDUT, reconocido por UCM.

² Estudios y proyectos de investigación a consultar en bibliografía (Cabello, M^a Josefa).

³ Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Mozambique, Universidad Pedagógica (UP), Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IEAD), Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación (INDE) y diferentes Escuelas e Institutos de Formación del Profesorado (IFP).

⁴ Según datos del informe sobre el “Estado de la Población Mundial”, del año 2011 (Bárbara Crossette).

⁵ Datos obtenidos de: Equipo UCM-IEPALA. (2010). “Estudio sobre la Educación de Mozambique”. http://nuevaweb.iepala.es/IMG/pdf/monografia_mozambiqueWEB.pdf

⁶ Integran los antiguos CFPP (Centros de Formación de Profesores Primarios) y los IMAP (Institutos de Magisterio Primario) desde que se pusiera en marcha el PEEC. Según los datos del MEC de Mozambique (2009) existen 24 IFP repartidos por las 11 provincias del país.

⁷ Centros de Formación y Recursos Educativos -CFR- , Zonas de Influencia Pedagógica -ZIP- o los Cursos de Refuerzo Escolar: Sistemáticos, Continuos, Experimentales y Reflexivos –CRESCER- y también el IEAD (Instituto de Educación Abierta y a Distancia).

Julio 2012, España