

La formación de los profesionales para la infancia: un análisis de los discursos en formación inicial de profesores, en tiempos de democracia en Portugal*

Childhood professionals' formation: an analysis of speeches within teachers' initial formation, in times of democracy in Portugal

A formação dos profissionais para a infância: uma análise dos discursos em formação inicial de professores, em tempos de democracia em Portugal

Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)

E-mail: fpereira@fpce.up.pt

Resumen:

El artículo pretende suscitar una reflexión focalizada en la importancia del conocimiento sobre las transformaciones en las concepciones de infancia para la comprensión de las sociabilidades y de las subjetividades que se forman en la institución escolar. Se presentan algunos de los resultados de un estudio que pretendió conocer y comprender las concepciones sobre la infancia que se expresan en la, o se relacionan con a, formación inicial de profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB), en Portugal, desde Abril de 1974, realizado en el ámbito de un proyecto de doctorado en Ciencias de la Educación, presentado en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad del Puerto. La formación inicial de profesores fue perspectivizada en el estudio como la institución moderna más determinante, en términos sociales y históricos, para la divulgación de las concepciones sobre la infancia inscritas en los discursos científicos, pedagógicos y educativos en general. En este texto se abordan de forma sucinta la problemática y la metodología del estudio y se presentan resultados que dicen respeto: a la identificación de narrativas sobre la infancia y sus articulaciones con narrativas sobre la educación escolar y la profesionalidad docente; a la configuración social de esas narrativas; y a la implicación de la dimensión infancia en la construcción de la profesionalidad docente. Se concluye que el trabajo de mediación entre diferentes formas de saber sobre la infancia y sobre los niños y entre los microactores y los macroactores que son responsables por su educación escolar se hace imprescindible y que la reflexión sobre el impacto de la educación escolar en la vida de los niños y el lugar que la formación inicial de profesores ahí ocupa se evidencia como un imperativo ético.

Palabras clave: Infancia, formación inicial de profesores, profesionalidad docente, panorámica social, narrativas

Recibido: 03/06/2007

Aceptado: 21/07/2007

Traducción: José Manuel Martos Ortega

Abstract:

This article was intended to summon a reflection focused on the importance that knowledge about the transformations on childhood conceptions has for the understanding of the sociabilities and subjectivities that settle on the scholar institution. Some results are presented gathered from a study which aimed to know and understand the childhood conceptions that are expressed at, or related with, first basic course teachers' initial formation, in Portugal since April 1974, endured in the scope of a PhD thesis in Educational Sciences, presented in the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto. The teachers' initial formation was considered in the study as the most determinant modern institution, both socially and historically, for the spreading out of the childhood conceptions included in the scientific, pedagogic and educational speeches. In this text study methodology and problematic are concisely presented, and results are shown with respect: to the identification of narratives about childhood and their articulation with narratives about scholar education and the professional component of teaching; to the social mapping of these narratives; and to the implications of childhood dimension on the construction of the professional component of teaching. Concluding remarks are that the negotiation between different types of knowledge about childhood and children, and between microactors and macroactors responsible for their scholar education becomes unavoidable. Moreover, the reflection about the impact that scholar education has on children's life and the place that teachers' initial formation occupies there reveals itself as an ethical imperative.

Keywords: Childhood, teachers' initial formation, professional component of teaching, social mapping, narratives.

Resumo

O artigo pretende suscitar uma reflexão focalizada na importância do conhecimento sobre as transformações nas concepções de infância para a compreensão das sociabilidades e das subjectividades que se formam na instituição escolar. Apresentam-se alguns dos resultados de um estudo que pretendeu conhecer e compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, desde Abril de 1974, realizado no âmbito de um projecto de doutoramento em Ciências da Educação, apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A formação inicial de professores foi perspectivada no estudo como a instituição moderna mais determinante, em termos sociais e históricos, para a divulgação das concepções sobre a infância inscritas nos discursos científicos, pedagógicos e educativos em geral. Neste texto abordam-se de forma sucinta a problemática e a metodologia do estudo e apresentam-se resultados que dizem respeito: à identificação de narrativas sobre a infância e suas articulações com narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente; ao mapeamento social dessas narrativas; e à implicação da dimensão infância na construção da profissionalidade docente. Conclui-se que o trabalho de mediação entre diferentes formas de saber sobre a infância e sobre as crianças e entre os microactores e os macroactores que são responsáveis pela sua educação escolar se torna incontornável e que a reflexão sobre o impacto da educação escolar na vida das crianças e o lugar que a formação inicial de professores aí ocupa se evidencia como um imperativo ético.

Palavras-chave: Infância, formação inicial de professores, profissionalidade docente, mapeamento social, narrativas

1. INTRODUCCIÓN

La infancia en los últimos dos siglos ha constituido un objeto de pasiones, de utopías ontológicas y sociales, de ideologías particulares y de representaciones sociales que ora la sacralizan y fantasean ora la minimalizan o demonizan. Ese fue también el tiempo de emergencia, institucionalización y declive del paradigma de la modernidad, con lo cual las concepciones sobre la infancia se articularon a partir del mismo. Por otro lado, la formación inicial de profesores se sitúa en el centro de las formas de gobernabilidad institucional escolar que han afectado la infancia, una vez que ella se constituyó como la instancia moderna privilegiada para la transmisión de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1982) sobre la infancia y sobre las prácticas adecuadas para su educación escolar, fundamentadas en los discursos científicos y pedagógicos que en ella se expresan y que integran propuestas normativas sobre la socialización y la subjetivación, con impacto en la configuración de cuadros ideo-normativos de conceptualización de la infancia. La profesión docente se caracteriza por, en su esencia, constituir un "trabajo sobre el otro", es decir un trabajo de mediación entre los valores y principios universales y los individuos particulares, que tiene por objeto la transformación de estos y se ejerce de acuerdo con un programa institucional (Dubet, 2002). Este programa es consustancial a una actividad de socialización orientada directamente por valores y principios, persiguiendo la construcción de un tipo ideal. En el caso de los profesionales de la educación escolar de los «más pequeños», el objeto de ese trabajo de socialización son los niños y, en ese sentido, los valores y los principios que lo orientan tienen consecuencias en la producción de sus mundos de la vida¹.

Partiendo de estas consideraciones, este texto se fundamenta en un estudio realizado en el ámbito de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación desarrollada en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad del Puerto y titulada "Idealizar la vida, gestionar el presente y proyectar el futuro: el gobierno de la infancia en los discursos en formación inicial de profesores". La finalidad del estudio era conocer y comprender las concepciones sobre la infancia que se expresan, o se relacionan con la formación inicial de profesores del 1º CEB, en Portugal desde Abril de 1974, presuponiendo que ellas nos pueden indiciar los sentidos y los significados del gobierno de la infancia en la institución escolar y, así, esclarecer dimensiones sociales de las mismas: la reinstitucionalización de la infancia y el lugar social que se le otorga; la profesionalidad docente; y las relaciones de la crisis de la institución escolar con la crisis social de la modernidad. Por eso, la problemática de la infancia, en el estudio, fue contemplada en su articulación con una

¹ De acuerdo con Habermas (1987), el mundo de la vida es constituido por dimensiones especializadas en la reproducción cultural, en la socialización y en la integración social que dependen de la acción orientada para la comprensión; sus estructuras simbólicas se reproducen según el uso persistente del saber válido, la instauración de la solidaridad de grupo y la formación de individuos responsables.

problemática social más basta: la crisis de la modernidad, el declive de la institución escolar y las crisis de la profesionalidad docente y de la infancia².

El texto se organiza en torno a la presentación de algunas dimensiones de la problemática del estudio, de la metodología utilizada y de algunos de sus resultados, concluyendo con una reflexión prospectiva sobre la formación inicial de los profesionales para la infancia.

2. INFANCIA, FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y PROFESIONALIDAD DOCENTE

La emergencia de la idea de infancia moderna se asocia intrínsecamente a la emergencia de la modernidad y a la consolidación de las instituciones modernas, con especial relevancia para la familia y la institución escolar (Ariès, 1978). La institucionalización de la infancia moderna se realizó de forma implicada a la institucionalización escolar y a los saberes que la sostuvieron; de esos destacaron como determinantes la psicología, la sociología y la pedagogía, que no se limitaron a fundamentar el pensamiento y la acción de la educación escolar de la infancia, sino que se constituyeron como las formas ontológicas referencializadoras de la configuración de su mundo. La infancia ha constituido un objeto generador de saberes, de ideologías y de opiniones, no siempre convergentes, y la psicología, la sociología y la pedagogía representan los dominios disciplinares más determinantes en la formación del campo epistemológico de la infancia, que ha condicionado las formas de relación que los adultos establecen con los niños y los sentidos y los significados de su educación escolar.

La constitución de la infancia en objeto de la ciencia ha originado su construcción y reconstrucción en función de saberes especializados y profesionales, cada uno con su conocimiento y poder específicos de sustentación de instituciones que regulan el mundo social y subjetivo de la infancia; por otro lado, esta ha sido conceptualizada en los discursos de las ciencias sociales como instrumento de presentación de propuestas normativas sobre la sociedad y la cohesión social (Jenkes, 2002) y ha constituido un foco de convergencia de utopías y de ideologías particulares sobre la humanidad y la sociedad, que la eligen como objeto de inversión para los cambios sociales.

El proceso de profesionalización docente se consubstanció en la definición de un cuerpo de saberes y de un sistema de normas específicos que han sido tutelados, sobre todo, por las instituciones de formación inicial de profesores, y que integran concepciones sobre la infancia y sobre las formas legítimas de educar. La formación inicial de profesores responde a un mandato social de mediación ética, socioeducativa y cognitiva entre el antojo ontológico de formar las futuras generaciones y proyectar el futuro y el trabajo

² Cf. Correia, Matos & Canário (2002); Derouet (1992); Dubet (2002); Prout (2005); Sarmiento (2002); Scraton (1997); Wagner (1996).

especializado de educar e instruir los niños. Los discursos que en ella se expresan no son, por eso, meramente técnicos y científicos, ellos se inscriben en sistemas de razón y de justicias particulares, induciendo una ética que se relaciona con idealizaciones sobre ontologías y utopías particulares.

La institucionalización de la formación inicial de profesores del 1º CEB se relacionó intrínsecamente con los procesos de institucionalización escolar y de construcción de las sociedades modernas, y en Portugal ha sufrido profundas transformaciones, de tipo organizacional, académico y sociopolítico, desde Abril de 1974³. Las concepciones sobre la infancia ocupan ahí un lugar poco esclarecido, quiere para la configuración de la profesionalidad docente, quiere para la comprensión de su impacto en la ética socioeducativa que relaciona los profesores con los niños y determina las posibilidades de afirmación de su subjetividad o por el contrario de acompañamiento y de subjectivación de la infancia. La preocupación que dio origen el estudio era por eso, esencialmente, de naturaleza ética, pero su transformación en investigación revelarse-iba profundamente compleja y articuladora de diferentes dimensiones teóricas y empíricas que informaron la reflexión sobre la infancia, su educación escolar y la profesionalidad docente.

Según Popkewitz & Pereyra (1992), la formación de profesores se relaciona con los cambios en la regulación de la enseñanza y su racionalización envuelve dos nociones de poder: el poder como soberanía y el poder como función del conocimiento. En el primero, se consideran los actores y las fuerzas que entran en juego en la «arena» de la educación, en el segundo se destaca el condicionamiento de la producción de prácticas institucionales en función de normas y patrones en el pensamiento sobre la enseñanza. El concepto de arena social que los autores utilizan en el análisis de las prácticas de reforma en la formación de profesores, permite *“(...) considerar la acción de los varios actores en un espacio multidimensional (...)”* (1992, 22) y tener en cuenta los procesos de interacción de sus actitudes y estrategias.

En la «arena» de la formación de profesores se producen relaciones dinámicas y dispositivos de cambio que pretenden provocar nuevas regulaciones. Esas relaciones ocurren en diferentes dimensiones con impacto en

³ En dos décadas, la formación inicial vio alteradas: las condiciones de acceso - del 5º año (curso general de los liceos o equivalente, actual 9º año de escolaridad) para el 7º año (curso complementario de los liceos o equivalente, actual 11º año) y para el 12º año; el número de años de formación - de dos para tres años y posteriormente para 4 años; el nivel de cualificación fue alterado de enseñanza normal para enseñanza superior de nivel de vacar relato, por la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE - Ley nº 46/86 de 14 de Octubre), tiendo su revisión de la (Ley nº 115/97 de 19 de Septiembre) consagrado la formación inicial de profesores del 1º CEB como enseñanza superior de nivel de licenciatura. Aún, en este periodo, la formación inicial de profesores del 1º CEB fue despojada de la tutela exclusiva por parte del estado, que a había institucionalizado al largo de casi dos siglos, habiéndose asistido a la creación y expansión de las instituciones particulares en la formación de esos profesionales.

la educación escolar de la infancia (Popkewitz & Pereyra, 1992): de las tensiones estructurales (sociopolíticas, culturales y económicas), a la de los sentidos de la acción del estado (transformaciones sociopolíticas y dinámicas de control) y a la dimensión de los modelos institucionales de organización (instancias formales e informales y relaciones institucionales).

Los saberes que constituyen la formación inicial de profesores y su organización son fundamentales para las políticas del estado en la modernización de las instituciones educativas, y las transformaciones la que ellas dan lugar revelan *"el cambio de los patrones de regulación y de poder"*; por eso, los cambios en la formación inicial de profesores son productores de nuevas regulaciones sociales y, en los términos del autor, *"La formación de profesores define y transmite los límites permisibles nos cuáles la enseñanza y los estilos de raciocinio y acción que importa incorporar en la práctica pedagógica deben tener lugar. (...) Estilos de raciocinio, categorías explicativas y prácticas «admitidas» en la formación de profesores, todo esto legitima intereses y acciones sociales específicas, al mismo tiempo que se omiten otras posibilidades"* (1992, 20).

Tratándose de la formación inicial de los profesores «de los más pequeños», la problemática de la regulación social no puede ser disociada del lugar ahí ocupado por la infancia y de las significaciones que de ahí transcurren sobre las formas de comprender y de educar los niños y de sus implicaciones para la conceptualización de la infancia, como categoría geracional y entidad multidimensional de tipo ontológico, psicológico y socio-antropológico.

El cambio en los patrones de regulación y de poder que se produce en las transformaciones preconizadas para la formación inicial de profesores no implica, sólo, los organismos del estado y sus decisiones políticas, pero se inserta en una red social más lata que incluye diferentes campos e instituciones, diferentes actores y diferentes intereses y estrategias. En el caso de las transformaciones la que se viene asistiendo desde Abril de 1974, en Portugal, interesa considerar: el campo científico de la producción de saber educativo y los dispositivos de su legitimación, divulgación y reedificación; las relaciones de poder y los intereses que representan entre los institutos politécnicos y las universidades; el impacto de las iniciativas de las asociaciones profesionales y pedagógicas, designadamente de los sindicatos de los profesores y de asociaciones representativas de ideologías pedagógicas particulares; el campo de la enseñanza superior privado y sus redes de influencia; y las lógicas de acción de los profesionales y de los alumnos que constituyen las instituciones de formación inicial.

De esta complejidad de intereses y relaciones de poder parece quedarse ausente lo que éticamente importa en la formación inicial de profesores: la reflexión crítica sobre la educación escolar de la infancia y sobre la formación de individualidades y de subjetividades sociales que ella configura; aunque la educación escolar de la infancia y sus implicaciones con la formación de la sociedad y las utopías de tipo ontológico que se le asocian constituyan una

unidad simbólica que define el campo de legitimación de la profesionalización de los profesores y de los discursos que se generan en su regulación.

Los ideales de la modernidad, los discursos y las significaciones imaginarias sociales que se han producido en su implementación y las instituciones que la fundamentaron han sido sujetos las transformaciones profundas e inciertas que instaurarán sus referenciales y que podemos designar por modernidad tardía. La modernidad tardía se caracteriza por la emergencia de reconfiguraciones en las concepciones de estado, de economía, de sociabilidad y de subjetividad y la ciencia moderna no les se quedó inmune, por el contrario se encuentra en su cerne. La ciencia moderna ha sufrido profundas rupturas, que han originado nuevos paradigmas científicos que producen transformaciones, no sólo de índole epistemológica, como también de carácter ético y ontológico, en los modos de comprender y de proyectar el mundo. La implicación de las concepciones sobre la infancia y sobre su educación escolar en el campo de la ciencia permite pensar que también ellas se encuentran en transformación, afectando los dispositivos cognitivos que fundamentaron la constitución social de la infancia moderna.

La infancia constituye el objeto por excelencia de la institución escolar y sobre ella, fundamentalmente, recaen sus beneficios, pero también sus contradicciones e inestabilidades, siendo la primera categoría social a sufrir el impacto de los discursos que se producen en la gestión de la crisis que afecta actualmente las instituciones modernas, una vez que la institución escolar, debido a la gran extensión, cobertura y penetración de las convenciones sociales que le son inherentes, se articula intensamente con una red de otras convenciones sociales, designadamente las que dicen respeto a la familia, a la economía y al estado.

En la modernidad tardía, la instauración de las prácticas institucionales alteró los lugares sociales de referencia de la construcción de las identidades sociales: el individuo transita entre múltiples, y por veces ambiguas y contradictorias, realidades y de cada una extrae cuestionamientos reflexivos que lo forman y lo transforman. Las instituciones no perdieron su dinamismo basado, en la separación y re-articulación del tiempo y del espacio, en la descontextualización de las relaciones sociales y en la reflexividad institucional (Giddens, 1992); sin embargo, su sustancia se encuentra en constante redefinición, dando origen la sentimientos de incertidumbre e inseguridad, pero creando, simultáneamente, la oportunidad de constitución de configuraciones socialmente más justas y ontológicamente más realizadoras.

Los dispositivos de regulación y de instauración de la identidad institucional escolar han sufrido profundas rupturas y su reinención se configura cómo algo de difícil realización. Este fenómeno, no siendo reciente (ha emergido y se ha complejizado en el proceso de masificación y alargamiento de la escolaridad obligatoria), ha originado al largo de las últimas décadas la producción de medidas legislativas en diferentes dominios del campo educativo, en el sentido de posibilitar la adaptación institucional a los cambios sociales, tecnológicos y económicos; esas medidas han establecido articulaciones con la

formación inicial de profesores cuyos sentidos cognitivos, éticos y sociales importa esclarecer. El análisis de los problemas que han afectado la Escuela y la profesionalidad docente nos permite cuestionar el papel de la formación inicial de los profesores en la creación de alternativas a las profesionalidades reveladas «inadecuadas» y «en crisis» por el enfrentamiento cotidiano con la complejidad, el conflicto, la frustración y el sufrimiento (Correia & Matos, 2001, y Lopes, 2001). Las lógicas de acción escolar contradictorias que se manifiestan e intentan imponer en el campo de la educación y la ambigüedad que originan sobre las concepciones de infancia son parte de un «terreno» inestable en lo cual los profesores tienen dificultad en moverse y en encontrar referencias éticas y cognitivas para la acción profesional, que proporcionen condiciones verdaderamente educativas para los niños.

3. LA METODOLOGÍA

La metodología fue comprendida en la dimensión lata que la caracteriza como una praxiología de la producción de los objetos científicos que integra las diferentes dimensiones de cientificidad: la epistemológica, la teórica, la técnica y la morfológica (De Bruyne, Herman y Schoutheete).

El proyecto de investigación se fue definiendo a través de la interacción entre la reflexión realizada en los diferentes polos metodológicos y procesos cíclicos deliberativos de naturaleza inductiva y deductiva, relativamente al contexto de la investigación, al tipo de información a recoger, a la constitución del corpus y a los conceptos y perspectivas teóricas a considerar en la problemática y en la producción del objeto científico.

Nos inquietaba comprender las relaciones entre la crisis de las instituciones modernas -y de los modelos de humanidad y de sociedad que las originaron y perpetuaron- y la conceptualización de la infancia, considerando el lugar determinante de la institución escolar en esas relaciones.

Sabíamos que la institucionalización de la formación inicial de profesores se relacionó, intrínsecamente, con los procesos de institucionalización escolar y de construcción de las sociedades modernas, y que ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas (Pereira, Carolino y Lopes, en prensa). Históricamente, la formación inicial de profesores del 1º CEB, en Portugal, ha sido hegemonizada por el poder decisivo del estado y transformada en un *locus* de divulgación de propuestas sociales y de los significados sobre la infancia que ellas incorporan, a través expresamente de la legitimación de determinados discursos educativos en resultado de su integración en la formación inicial. El conocimiento sobre las transformaciones en la naturaleza del estado moderno, y sus imbricaciones en transformaciones sociales más latas, y sobre los cambios en la formación inicial de profesores del 1º CEB que ocurrieron, en Portugal, desde Abril de 1974, indiciaba posibles transformaciones en los discursos educativos que ahí se vehiculan.

La formación inicial de profesores del 1º CEB se evidenció, por eso, como el contexto empírico a privilegiar en la investigación y los discursos

educativos que en él se expresan o que con él se relacionan constituirían el corpus a formar. Dada la amplitud y la complejidad de los fenómenos a estudiar y dada la emergencia, sobre todo a partir de los años 1990, de diferentes tipos de formación inicial de profesores del 1º CEB, nos orientó como principio epistémico del estudio la diversidad de situaciones particulares a estudiar y a de dispositivos metodológicos a utilizar. En cada tipo de formación, la elección quiere de los sujetos quiere de los documentos a considerar en el estudio no obedeció a otro criterio que no fuera lo de su inscripción en el tipo de formación.

Nos guió entonces como objetivo de la investigación, la intencionalidad de conocer las concepciones sobre la infancia que se han configurado en formación inicial de profesores del 1º CEB, en Portugal, desde la revolución de Abril de 1974, fundamentada en el análisis de diferentes formas de discurso implicadas en los diversos tipos de formación inicial de esos docentes, que desde entonces se realizaron.

Como ya referimos, la formación inicial de profesores del 1º CEB sufrió, desde Abril de 1974, una profunda transformación, quiere en el dominio del nivel de habilitación académica conferido, quiere en lo de sus relaciones con la tutela del estado, habiéndose verificado, a partir de la institucionalización de las escuelas superiores de educación (ESE) - legitimada por la promulgación de la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE - Ley nº 46/86 de 14 de Octubre) -, su liberalización, con la consecuente creación de ESE privadas. Así, la formación inicial de profesores del 1º CEB fue asegurada por las escuelas públicas del magisterio primario hasta a la instalación de las ESE en finales de los años 1980 y, desde entonces y hasta a la alteración de la LBSE en 1997 (Ley nº 115/97 de 19 de Septiembre - que instituyó el nivel académico de licenciatura para esta formación), para además de haberse ensanchado a la enseñanza superior privado, se realizó según dos tipos de cursos: vacar relato en 1º CEB y profesor de la enseñanza básica (PEB); a partir de finales de los años 1990, la formación inicial de estos profesores pasó, entonces, a designarse por licenciatura en 1º CEB, quiere en la enseñanza superior público, quiere en la enseñanza superior privado.

Nos interesaba conocer los discursos educativos que se expresan (o expresaron) en esos cuatro tipos de formación, y que constituyen su currículo formal, y sus relaciones con la conceptualización de la infancia y de su educación escolar. Sin embargo, esa información, por su distanciamiento de las prácticas institucionales educativas de las escuelas del 1º CEB, se revelaba a la partida insuficiente para los propósitos que nos orientaban y, así, otras formas de discurso se evidenciaron como esenciales para el análisis: las de las profesoras del 1º CEB y las de los informes de práctica; ellas nos posibilitarían acceder a una recontextualización⁴ de los discursos formales sobre la infancia y su

⁴ Convocamos el concepto de recontextualización, esclareciendo que, según Bernstein (1996), la recontextualización se refiere a procesos de resignificación localizada de discursos específicos, por su inserción en el campo de las prácticas sociales.

educación escolar, en función de situaciones específicas de las prácticas educativas y de su interpretación por los actores que las implementan.

Se esclarece, sin embargo, que del punto de vista metodológico, la construcción del objeto científico no se orientó por la intención de establecer relaciones de causa y efecto entre los discursos de las profesoras o los de los informes de práctica y los discursos de la formación inicial nos cuáles se contextualizan, antes se consubstanció en la producción de una red de discursos, teóricos y empíricos, siendo estos constituidos por tres formas de discurso con especificidades epistemológicas diversas.

En ese sentido, el corpus de la investigación fue constituido por narrativas de tipo biográfico de profesoras del 1º CEB formadas en los diferentes tipos de formación inicial y por informes de práctica, planes de estudios y programas de las disciplinas que los componen (correspondiendo ambos a la misma forma de discurso), relativos a esos mismos tipos de formación.

El periodo que transcurre de Abril de 1974 hasta a la instalación de las ESE, aunque correspondiendo al mismo tipo de formación – magisterio primario - no podría ser analizado a partir de una selección aleatoria de discursos relativamente a la fecha de su producción, una vez que la formación inicial de profesores del 1º CEB (entonces profesores de la enseñanza primaria) sufrió, en ese periodo, profundas transformaciones (Pereira, Carolino y Lopes, en prensa). Teniendo eso presente, acautelamos la consideración de dos subtipos de formación en ese periodo - la formación realizada de Abril de 1974 hasta a la emergencia de los procesos de normalización educativa, en finales de los años 1970, y la formación en el periodo que se le siguió -, habiéndose recogido discursos inscritos en esos dos subtipos de formación.

La elección de las profesoras a entrevistar se fundamentó en el tipo de formación inicial que habían realizado y se realizó a través de una red profesional de informaciones.

El análisis de contenido se constituyó como el proceso metodológico capaz de proporcionar una reflexión dialéctica, traducida en procesos de «pilotaje»⁵ (Hameline, 1991) de la investigación, interesándonos sus potencialidades hermenéuticas de una interpelación entre el campo teórico y el campo empírico, que posibilitara la interpenetración de significados, en un registro de intertraducción, con vista a la construcción de una semántica de la realidad investigada. El trabajo de traducción que el análisis de contenido reivindica se fundamenta en la capacidad de producirse comprensión entre diferentes formas de discurso y lenguajes heterogéneas, resultando en la

⁵ En el pilotaje se “dan instrucciones permanentes al piloto, que pertrechado con instrumentos más o menos sofisticados, corrige, rectifica, negocia.” (Hameline, 1991, p.41). De igual modo, en el análisis de contenido el corpus analizado instruye la acción y la decisión del investigador, en procesos de naturaleza intersticial con la reflexión teórica, balizados por la actitud ética y las opciones epistemológicas del investigador.

producción de un «texto», que es simultáneamente una recreación del objeto interpretado y la traducción de una internarratividad, en la cual la «lenguaje» del investigador también se hace sentir. Como refiere Habermas (1987), la traducción es siempre una producción que trasciende nuestra individualidad y a de los otros, no pudiendo por eso ser exacta, ni establecer una mera correspondencia entre códigos lingüísticos; la traducción incide sobre uno todo que es el lenguaje y sobre las prácticas sociales a ella asociadas, es decir, sobre las formas de vida y su sentido. No tratándose de producir verdades científicas sobre la realidad educativa, el trabajo de traducción de los discursos empíricos, aunque recurriendo a procedimientos técnicos, se construyó sobre todo a través de su integración en una práctica argumentativa que pretendió rehabilitar sus valencias epistemológicas y articularlas con otros tipos de discurso, designadamente los discursos teóricos y los discursos de la praxiología científica.

No ignorando la existencia de un conjunto de prescripciones técnicas para la realización del análisis de contenido (Bardin, 1994; Mucchielli, 1991), nos interesó principalmente sus posibilidades de flexibilización del análisis, de modo a facultar una interpretación consubstanciada en la interpelación entre la explicación y la comprensión de los discursos que se analizan.

El análisis de contenido consideró, por eso, la importancia de no dicotomizar la interpretación entre perspectivas estrictamente estructurales o subjetivas y tuvo, aún, en cuenta la dimensión interpelada entre los discursos teóricos y los discursos empíricos. Dejándose guiar por la narrativa del sujeto-objeto que los discursos analizados constituyen, escuchándolos y pretendiendo captarles el sentido, el análisis de contenido, sin embargo, no les atribuyó exclusividad en la inducción de la interpretación, constituyéndose esta por el recurso sistemático a un abordaje teórico, que se iba produciendo por relación con el análisis del corpus de la investigación y con la problemática que se iba configurando. Presuponíamos que el estatuto epistemológico del material empírico no se fundamenta en un monólogo que eventualmente produzca, pero antes en el diálogo que con él establecemos, cuestionándolo y dejándonos guiar por el cuestionamiento que nos provoca.

Aunque las formas de discurso en análisis se revelaran profundamente heterogéneas, en términos de la estructura gramatical, semiótica y semántica, encontramos en la unidad temática, como unidad mínima de significación, las posibilidades de adecuar los procedimientos técnicos a esa heterogeneidad. La unidad temática fue identificada por núcleos de sentido capaces de posibilitar la configuración de indicadores y la producción de inferencias, no coincidiendo necesariamente con una unidad léxico-sintáctica, pudiendo ser representada tanto por una palabra como por un conjunto de frases o incluso por una imagen⁶. La unidad de información semántica fue identificada, no sólo por su

⁶ En el análisis de los informes de práctica, la unidad temática fue, por veces, constituida por imágenes (dibujos de los niños, fotografías de situaciones de la práctica escolar, ilustraciones del contenido de tipo vario). Estas imágenes fueron, por eso, usadas como

inserción en el discurso, pero también por la significación que adquiriría por su inscripción en la problemática que se iba constituyendo.

La realización técnica del análisis de contenido se procesó - en el caso de los planes de estudios, de los programas de las disciplinas y de los informes de práctica - a través de un trabajo de «bricolaje intelectual» y práctica que iba identificando, analizando, codificando y «recortando» las unidades temáticas, organizándolas por relación con el modelo de análisis y produciendo regularmente alteraciones en ese mismo modelo; en el caso de las entrevistas biográficas, el análisis de contenido recurrió al programa informático NUD*IST. Se esclarece, sin embargo, que la opción por el tratamiento informático del contenido de las entrevistas biográficas debe ser considerada, sólo, en su dimensión instrumental, una vez que, basándonos en la concepción lata de metodología que orientó la investigación, el análisis obedeció a los fundamentos y principios subyacentes al análisis de las restantes formas de discurso, tiendo su modelo de análisis resultado de procesos de reflexión problematizadora mediada por las concepciones teóricas y la interpelación epistémica del material empírico que se analizaba. El recurso al programa NUD*IST surgió, así, como una solución técnica (facilitando la organización formal del contenido y agilizando la realización de comparaciones y la identificación de regularidades, ausencias y contradicciones) que requirió, sin embargo, el mismo trabajo de problematización y configuración de categorías y subcategorías, que iba transformando el modelo de análisis y realizando su inscripción en la problemática de la investigación.

Preocupándonos la fiabilidad de los datos producidos, sometemos la codificación de los discursos a diferentes momentos de reválida, distanciados por fases distinguidas de la investigación. Sobre la validez interna de las categorías y cuanto a su exhaustividad, analizamos la totalidad del material empírico, codificando sólo las unidades de significación, es decir, los discursos que revelaron posibilidades epistemológicas; sobre la exclusividad de las categorías y subcategorías, consideramos que algunas unidades temáticas poseían un valor semántico plural y por eso podían ser codificadas en diferentes categorías, aunque nunca en diferentes subcategorías de una misma categoría⁷.

A fin de facilitar el trabajo de manipulación de datos para la interpretación, sometemos la reorganización semántica del material empírico a procesos de reducción, teniendo en cuenta la agregación de los datos en núcleos

datos y no como una representación objetiva de los fenómenos que se investigaron (Bogdan y Biklen, 1994).

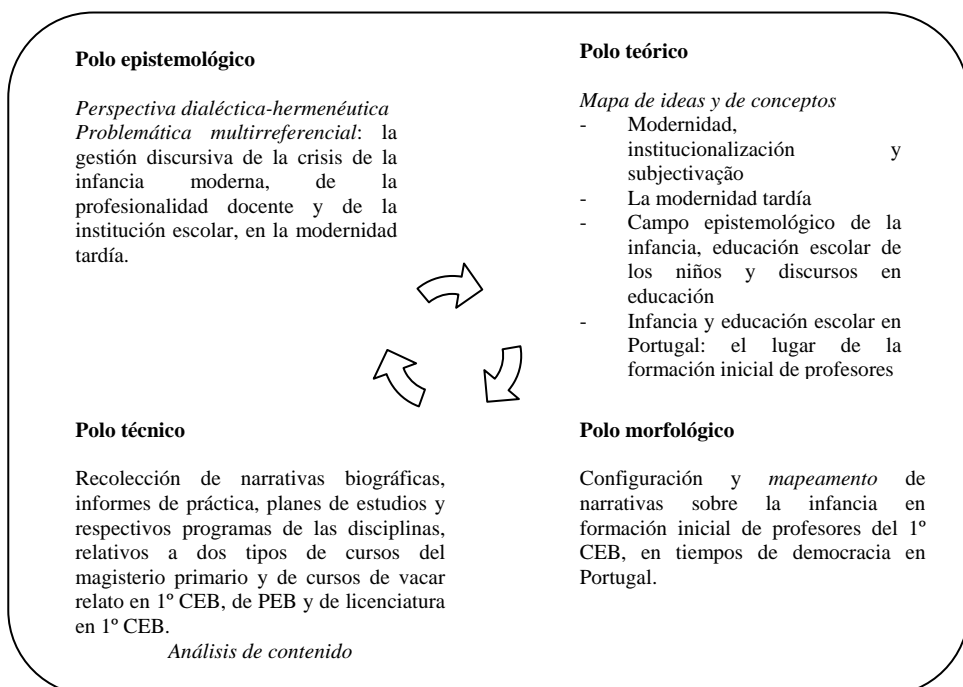
⁷ Se esclarece que la codificación de la misma unidad temática en diferentes categorías, constituyó un procedimiento metodológico sin expresión significativa, en el caso del análisis del currículo formal y de los informes de práctica, pero en el análisis de las narrativas biográficas ese procedimiento acabó por revelarse indiciador de la complejidad semántica de las unidades temáticas que, no raramente, posibilitaron una interpretación multicategorial.

de significación. De hecho, dada la dimensión y la complejidad del corpus en análisis, los procedimientos de reducción se revelaron sistemáticamente necesarios para viabilizar su incautación global y articulaciones, inter e intradimensionales, productoras del objeto empírico.

La realización del análisis de contenido nos confrontó con la configuración de tres campos discursivos relativos a las tres formas de discurso que analizamos – el currículo formal, los informes de práctica y las narrativas biográficas - profundamente complejos y pluridimensionales. Los procedimientos que se siguieron fueron guiados por la intencionalidad de identificar las diferentes narrativas sobre la infancia que se infieren de los campos discursivos producidos en el análisis, buscando establecer relaciones entre su expresión y los tipos de formación y las formas de discurso en que se inscriben. Sin embargo, ese trabajo destacaría también la configuración de narrativas sobre la educación escolar y sobre la profesionalidad docente. La implicación de esas narrativas en la problemática de la investigación orientarnos-iba hacia procedimientos más complejos del análisis, que definimos, entonces, como posibles de ser alcanzados a través de la panorámica social de las narrativas sobre la infancia.

La Figura 1 sistematiza el carácter interactivo de los diferentes polos de la investigación en la constitución del objeto científico.

Figura 1. *La metodología: investigación cualitativa*



4. RESULTADOS

4.1. Las narrativas de la infancia, de la educación escolar y de la profesionalidad docente

Sin embargo, la configuración de la investigación en el polo morfológico de la investigación originó la elaboración de dos tipos de panorámica: la panorámica de las narrativas de la infancia y de sus articulaciones con las narrativas de la profesionalidad docente y de la educación escolar en los campos discursivos; y la panorámica social de las narrativas de la infancia, definida en función de coordenadas sociales constituidas por diferentes sistemas de significado en el campo de la ciencia, de la política, de la ética, de la ideología y de la cultura.

Las narrativas de la infancia circulan entre las diferentes formas de discurso y los diferentes tipos de formación, revelándose sin embargo más implicadas en unos que en otros. Su extensión y su impacto en los discursos son también heterogéneos, pudiendo considerarse que en ellos la expresión de algunas narrativas es hegemónica y a de otras es marginal.

Identificamos cinco narrativas sobre la infancia: "infancia como proyecto social", "infancia con lugar propio", "infancia idílica", "infancia productiva" e "infancia en riesgo". Cada una de estas narrativas fue constituida por formaciones particulares relativamente a diferentes dimensiones: la conceptual, la ideológica, la cultural, la ontológica, la ética y la política.

La narrativa de la "infancia como proyecto social" realza el lugar social que se ha atribuido a la infancia como foco de utopías civilizacionales y productoras de modelos de sociedad y de humanidad específicos, pero también de utopías particulares que idealizan modelos alternativos.

La narrativa de la "infancia con lugar propio" se caracteriza por la consideración de su alteridad y una comprensión de la infancia en función de lo que ella es y no relativamente a lo que se pretende que venga a ser, descentrando-a de lo control del adulto y configurando un lugar social que le es propio y en lo cual ella es la entidad principal, induciendo una representación de la infancia que le confiere una esencia única.

La narrativa de la "infancia idílica" configura un lugar mágico para la infancia y le atribuye una dimensión simbólica en la ontología humana que la idealiza como la edad de la fantasía, de la sensibilidad, de la ternura y de lo afecto, de la creatividad y de la confianza en el mundo y en la humanidad.

La narrativa de la "infancia productiva" se relaciona con los discursos implicados en la configuración de los oficios de alumno. La idea de ocupación utilitaria de la infancia se encuentra en el cerne de la narrativa, desvalorizando la acción lúdica y desinteresada de los niños e integrando el lugar social de la infancia en una lógica de la productividad que establece relaciones con

racionalidades del mundo laboral y económico. El alumno es comprendido como un trabajador escolar y el aprendizaje como un trabajo.

La narrativa de la "infancia en riesgo" nos habla de un tiempo actual y problemático para la infancia y se implica en una interdiscursividad que crea nuevas representaciones sociales sobre el lugar de la institución escolar en la gestión de la crisis social y de sus implicaciones para la infancia. El lugar social de la infancia es el lugar de la incertidumbre, de la exclusión, de la supervivencia y de la sumisión a malos-tratos y a las condiciones de vida que no consideran la humanidad específica de los niños.

La narrativa del "profesional mediador" coloca el profesor en el lugar de la mediación entre la infancia y los mandatos sociales a la educación escolar y los valores y principios universales que la sociedad define para su educación; entre las «tierras altas» de la ciencia y de los lugares comunes de la pedagogía y la ontología de la infancia en las «tierras bajas» del mundo de la vida y de la acción socioeducativa. La ética que la legitima es una ética de la subjetivación y de servicio.

La narrativa del "profesional especialista" realiza la dimensión cognitiva del trabajo docente y la necesidad de su formación contemplar saberes académicos profundizados y el desarrollo de competencias de acceso y de procesamiento de información científica y técnica, fundamentándose en una racionalidad cognitivo-instrumental y configurando una ética de la peritación.

La narrativa del "profesional pedagogo" se centra en la naturaleza del trabajo que el profesor realiza sobre los niños y con los niños y en las justificaciones y juicios de valor que enuncia a ese propósito. El profesional pedagogo vive inmerso en la complejidad y conflictividad de la vida escolar y de los problemas que coloca, buscando construir rutinas que le permitan sobrevivir como persona y profesional, legitimando su trabajo y el impacto inmediato que tiene en los niños con las implicaciones para su futuro y orientándose por una ética humanista.

La narrativa del "profesional en construcción" configura un profesional investigador, reflexivo, crítico y en autoformación, capaz de ponerse en causa y de cuestionar su trabajo. Él retira de los constreñimientos institucionales los recursos para su propia formación y se orienta por una ética crítica y autotransformadora.

La narrativa del "profesional en crisis" traduce el sufrimiento profesional implicado en el trabajo con los niños y en la imposibilidad de concretización de los ideales en él proyectados. La narrativa integra la dimensión crítica y reflexiva sobre el trabajo docente e induce una ética subjetiva y centrada en la persona que es el niño, caracterizándose más por el compromiso ético que por una ética institucional.

La narrativa de la "educación tradicional" focaliza la educación escolar de la infancia en la autoridad del profesor y en su papel de transmisor de saber y

en la homogeneización de la enseñanza; ella confiere una dimensión moralizante a los procedimientos de represión y punición de los niños. La ética que le subyace es a de la autoridad institucional.

La narrativa de la “educación democrática” desvía el foco de la educación de la autoridad del profesor para la actividad de los niños y para los dispositivos de su socialización en el espacio escolar. Ella realza como principios orientadores de la profesionalidad docente la igualdad de oportunidades y la educación para todos y preconiza la implementación de procedimientos democráticos y la consideración de la heterogeneidad sociocultural y ontológica de los niños. La ética inducida en esta narrativa es una ética de la igualdad y de la ciudadanía.

La narrativa de la “educación situada” se caracteriza por una configuración caleidoscópica, que se altera en función de los contextos específicos de la acción educativa, integrando diferentes justificaciones e intencionalidades. La lógica que le subyace es subversiva e innovadora e induce una ética comunitaria.

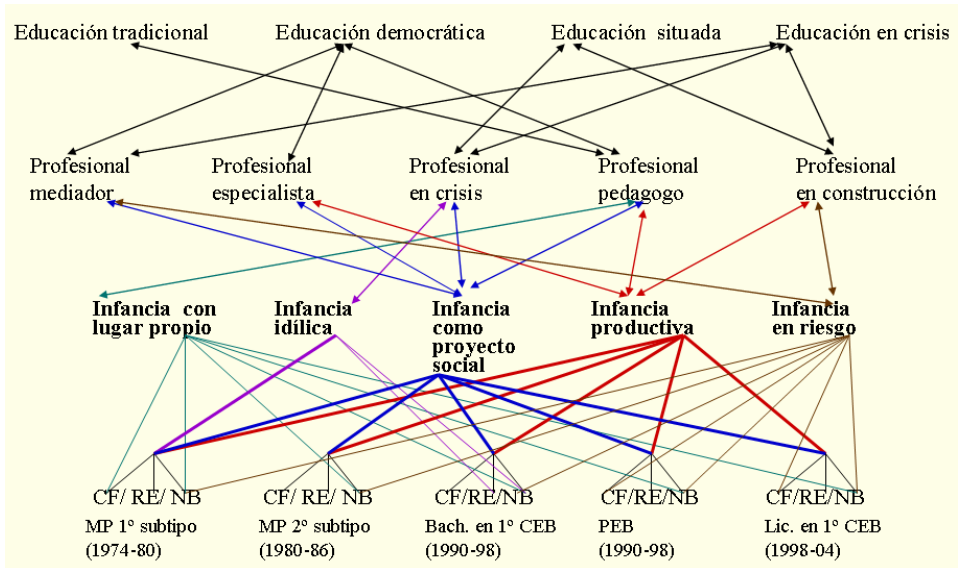
La narrativa de la “educación en crisis” se configura en la contradicción y ambigüedad en la conceptualización de la educación escolar de la infancia en lo que concierne a los medios y a los fines y a la su intrínseca desarticulación. La actitud ética se define por lógicas contingentes y de recomposición institucional incierta.

4.2. La panorámica social de las narrativas de la infancia

La panorámica de las narrativas de la infancia se realizó a través de dos concepciones diferentes de mapa: la primera posibilitó crear un espacio de interacciones entre diferentes tipos de narrativas, contextualizado en los campos discursivos y en su temporalidad específica; y la segunda creó un espacio social multidimensional que sitúa cada narrativa en un lugar que simultáneamente le confiere una relación privilegiada con un determinado campo y que a dimensiona relativamente a los restantes.

La figura 2 representa el marco de la articulación de las narrativas de la infancia, de la profesionalidad docente y de la educación escolar en los campos discursivos. La inscripción de esa articulación en determinados tipos de formación inicial y formas de discurso nos llevó a comprender las especificidades de su expresión en diferentes momentos del periodo en que focalizamos el análisis. Ese esquema permitió consolidar la percepción de que algunas narrativas se expresaban preferentemente en determinados tipos de formación o formas de discurso, pero sobre todo permitió comprender que ellas constituyen recursos discursivos disponibles al largo de todo el periodo y que sufren alteraciones en función de las articulaciones que establecen.

Figura 2. Organigrama de la articulación de las narrativas de la infancia, de la profesionalidad docente y de la educación escolar en los campos discursivos



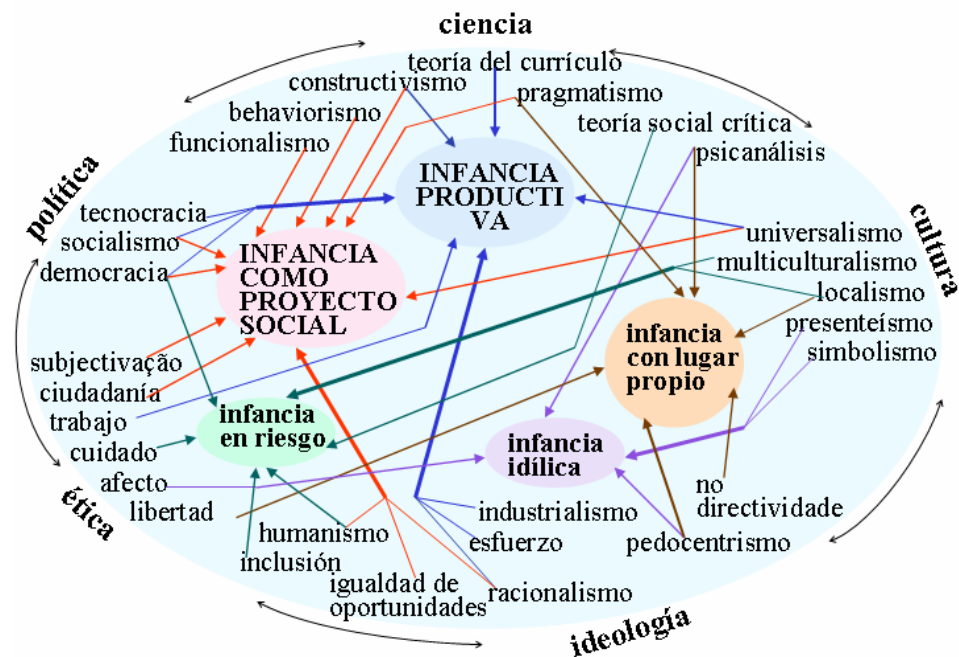
Leyenda: CEB – ciclo de la enseñanza básica; PEB – profesor de la enseñanza básica; s.f. – currículum formal; R.Y. – informes de práctica; N.B. – narrativas biográficas.

Nota: las narrativas biográficas fueron recogidas en 2003-04.

Las características dimensionales de cada una de las narrativas de la infancia y sus componentes específicas nos permitieron elaborar un organigrama social que define como coordenadas los campos de la ciencia, de la política, de la ética, de la ideología y de la cultura, que se presenta en la Figura 3.

Cada uno de estos campos constituye una coordenada social del mapa que se ramifica en diversas subcoordenadas. Las narrativas de la infancia tienen implicaciones en los diversos campos segundo subcoordenadas específicas, aunque cada una de ellas se sitúe con mayor proximidad de uno de ellos. Cada campo, a pesar de atribuir un sentido distinguido a las narrativas, no es constituido por fronteras cerradas y, por el contrario, establece relaciones intertransformantes con los restantes campos, que se conjugan en cada una de las narrativas.

Figura 3. Estructura social de las narrativas de la infancia en formación inicial de profesores



Leyenda: se designan con letra mayúscula las narrativas hegemónicas en los campos discursivos;

↔ Influencia recíproca; → referencialización de la narrativa.

La caracterización de las diferentes narrativas de la infancia en cada uno de los campos que las informan nos permite destacar:

- en el campo de la ciencia - la hegemonía del constructivismo y del funcionalismo, la extensión de la metanarrativa científica de la modernidad en el currículo formal y una tendencia para su resignificación en los discursos de los informes de práctica y de las narrativas biográficas que se mestiza con concepciones de la infancia según una perspectiva híbrida de naturaleza y cultura y le confiere una conceptualización caleidoscópica;
- en el campo de la política - se destaca la mayor penetración y extensión del paradigma de la democracia, que sin embargo se expresa por discursos heterogéneos y contradictorios sobre su significado, que suscitan diferentes representaciones sobre lo que es justo y de derecho cuanto al lugar social de la infancia y a la su implicación en su gobierno;
- en el campo de la cultura - se realiza la coexistencia de racionalidades culturales divergentes, que inducen diferentes formas de relación con el saber y de formación de las identidades, y de matrices culturales emergentes de diferentes paradigmas socioculturales: la pre-modernidad, la modernidad y la modernidad tardía;

- en el campo de la ideología - se destaca la consideración de la formación de un súper *self* cosmopolita, auto-responsable, esforzado, integrado y humanista, pero también un *self* sensible, creativo, individualista y hedonista, iniciando una subjectivización escolar ambiciosa e intrínsecamente incompatible, que coloca a la infancia en un lugar social virtual y de difícil concretización;
- en el campo de la ética - se realza la diversidad de perspectivas sobre la subjectivización escolar en los diferentes tipos de formación y una ambigüedad entre la ética y la moral en la educación escolar de la infancia.

4.3. La infancia en las narrativas de la profesionalidad docente

La articulación que establecemos a través de la estructura y organigrama emergentes de las narrativas de la infancia, de la profesionalidad docente y de la educación escolar en los campos discursivos nos permite, también, reflejar sobre la dimensión de la infancia en la profesionalidad docente, teniendo en cuenta que cada narrativa de profesionalidad docente define relaciones específicas con determinadas narrativas de infancia y de educación escolar. Como ya referimos, ninguna de las narrativas se identifica en exclusividad en cualquiera de los casos analizados en los diferentes campos discursivos, combinándose ahí los tres tipos de narrativas, según configuraciones particulares. La interpretación que a continuación se explicita no incide, por eso, en un análisis de los casos particulares, pero se propone configurar una meta-análisis que contempla la comprensión de las redes que se forman por las articulaciones de los núcleos de significado que componen las diferentes narrativas.

La narrativa del "profesional mediador", que se relaciona con las narrativas de la "educación democrática" y de la "educación en crisis", es informada por las narrativas de la "infancia como proyecto social" y de la "infancia en riesgo". La profesionalidad de la mediación se encuentra bipolarizada entre una concepción de la infancia legitimada por los discursos científicos, pedagógicos e institucionales y una concepción ontológica que focaliza las formas de vida de los niños y las amenazas que sobre ellas impenden en esta sociedad en constante cambio y recomposición estructural e identitaria. El profesional mediador gestiona, así, una profunda contradicción entre la certeza y la estabilidad de una concepción moderna de infancia, que la institucionaliza, y una concepción emergente y de dimensiones difusas y mal comprendidas, que la problematiza. Su ética se pierde en las amarras de la contradicción y su compromiso en la existencia de la infancia parece no tener posibilidades de afirmarse.

La narrativa del "profesional especialista" se contextualiza en la narrativa de la "educación democrática" y es informada por las narrativas de la "infancia como proyecto social" y de la "infancia productiva". En esta narrativa la profesionalidad se focaliza en la dimensión cognitiva del trabajo docente y en las calificaciones y en los saberes de tipo académico y es gestionada según una racionalidad cognitivo-instrumental, como referimos. Su relación con una infancia representativa de la inversión de la sociedad en el adelanto social o de

la proyección de nuevas formas sociales hace depender la profesionalidad docente de las finalidades que se definen para la educación escolar y del tipo de saberes sobre la infancia que constituyen la profesionalización de los profesores.

Sin embargo, en los discursos del currículo formal que se configuran sobre esta narrativa nos revelan que la tendencia para la especialización de los profesores registrada en los cursos más recientes no corresponde a una intensificación de los saberes sobre la infancia, sino en una focalización en tecnologías pedagógicas y didácticas.

Por otro lado, la implicación de la narrativa del “profesional especialista” en una infancia que si perspectiva como formando parte del mundo simbólico del trabajo refuerza la representación sobre la pertinencia de la especialización del profesor en tecnologías educativas a fin de optimizar el trabajo escolar a realizar por los niños. Pero esta representación parece no tener impacto en los discursos de las alumnas en prácticas y de las profesoras, que no reflejan los efectos de esa especialización ni definen ahí el problema fundamental de la acción educativa. El profesional especialista parece, así, constituir un constructo limitado a los discursos formales sobre la profesionalidad docente, sin extensión a los discursos de los actores sociales que la vivencian.

La narrativa del “profesional en crisis” se contextualiza en las narrativas de la “educación situada” y de la “educación en crisis” y se implica en las narrativas de la “infancia idílica” y de la “infancia como proyecto social”. En esta narrativa la profesionalidad docente se produce de forma imbricada en las concepciones y en las percepciones sobre la infancia, encontrándose estas en dimensiones ontológicas contradictorias. La idealización sobre una infancia fantástica y angélica no encuentra posibilidades de proyectarse en la realidad y contribuye para perturbar la acción normativa y moralizadora de las profesoras, que es interpretada por estas como una amenaza a esa infancia idílica. Por otro lado en un tiempo de incertidumbres, de inestabilidad y de complejidad de las lógicas y de las racionalidades que gobiernan las sociabilidades y las subjetividades, la “infancia como proyecto social” constituye una narrativa en crisis, lo que contribuye para la formación de representaciones que establecen las identidades profesionales docentes y hacen incierta su configuración.

La narrativa del “profesional pedagogo” lo sitúa en la “educación tradicional” y en la “educación democrática” y se implica en las narrativas de la “infancia con lugar propio”, de la “infancia como proyecto social” y de la “infancia productiva”. En esta narrativa la profesionalidad docente está comprometida con los cotidianos escolares y los problemas que colocan, buscando gestionar los aprendizajes, las relaciones y las tecnologías educativas que las soportan. La infancia es el núcleo de la actividad pedagógica; esta puede orientarse más por las finalidades que definen la instrucción, la socialización y la subjectivización de la infancia a favor de proyectos sociales específicos, por los medios que posibilitan la realización del trabajo escolar, o por una ética centrada en los niños y en el reconocimiento de sus lugares propios, de acuerdo con su mayor implicación en una de las narrativas de la infancia que informan la profesionalidad pedagógica.

La narrativa del “profesional en construcción” se relaciona con las narrativas de la “educación situada” y de la “educación en crisis” y se implica en las narrativas de la “infancia productiva” y de la “infancia en riesgo”. La profesionalidad que caracteriza esta narrativa es de tipo reflexivo, crítico y autoformador y se focaliza en el trabajo escolar que los niños realizan y en su mundo de la vida. La infancia es, por eso, la dimensión que subyace a la significación de la profesionalidad docente y los niños son quienes orientan sus sentidos éticos. La identidad profesional es construida en función de los beneficios que el profesor juzga conseguir para el presente y el futuro de los niños a través de su trabajo y los obstáculos que se le imponen constituyen el factor que espolea los procesos de reflexión y de autoformación, con recurso al aprendizaje cooperativo proporcionada por el reparto y la reflexión crítica entre los profesores.

4.4. Las narrativas biográficas: discursos en el femenino

La importancia de la dimensión de la infancia en la profesionalidad docente tiene una evidencia particular en las narrativas biográficas de las profesoras. Relacionamos esta evidencia con el hecho de las narrativas biográficas que constituyan discursos en el femenino y que destaquen la maternidad como una de las dimensiones de mayor impacto en la identidad de las profesoras. Por un lado, la arqueología “de las concepciones sobre la infancia” considera siempre las “memorias de infancia” y, por el otro, la “construcción de la identidad profesional” se revela implicada en la biografía de las profesoras, lo que indicia una imbricación del profesional en el personal en función del lugar que la infancia ahí ocupa. También la dimensión vocacional que se identifica en todas las narrativas biográficas es reveladora de la centralidad de la infancia en la profesionalidad docente; la vocación surge siempre inscrita en las relaciones que al largo de la vida las profesoras establecieron con los niños y en la configuración de una concepción sobre la infancia que la destaca de las restantes categorías sociales, eligiéndola como el foco de la legitimación socio-ética de la inversión profesional.

La enseñanza primaria se instituyó en Portugal como un trabajo esencialmente de mujeres lo que le atribuyó un carácter paradójico en términos de sus vinculaciones a la esfera pública y a la esfera privada; es decir, si la educación escolar de la infancia pretendió instituirse como un asunto del estado y en ese sentido constituirse en el dominio de la esfera pública, el hecho de razones social-históricas y económicas lo que hayan colocado en las «manos» de las mujeres – ontológicamente vinculadas a la esfera privada - introdujo un factor de perturbación en esa pretensión. Con efecto, la tentativa moderna de separación entre el público y el privado se hizo inviable por la contaminación de la institución pública escolar a las lógicas de lo afecto y del cuidado que caracterizan la esfera privada. En el periodo social-histórico anterior a la revolución de Abril de 1974 esa separación parece haber sido conseguida por las prácticas autoritarias del estado, pero en su ausencia la esfera privada tendió a afirmarse en la esfera pública de la institución escolar, mestizando-a. Este mestizaje coloca problemas de orden ética y pragmática a las profesoras, que

tienen dificultad en discernir donde comienza su papel de profesora y acaba su papel de madre. Esta ambigüedad latente es agravada por la percepción de las profesoras de que el alumno es también el niño, que no posibilita viabilizar la dicotomización que la modernidad pretendió instituir y que confinaba el niño a la esfera privada y el alumno a la esfera pública. Contrariamente, los niños parecen lidiar bien con esa ambigüedad y la gestionáis a su favor, apelando a los sentimientos maternos de las profesoras siempre que eso les trae ventajas en la relación educativa y en las formas de vida en la institución escolar, lo que se traduce en la referencia por las profesoras a las sus capacidades de seducción y de subversión del estatuto y del papel de alumno.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES PARA UNA REFLEXIÓN PROSPECTIVA

Los campos discursivos producidos en el estudio y las narrativas que de ellos emergen constituyen semánticas creadas, en formación inicial de profesores, en la gestión de la crisis de la modernidad que se expresa en la institución escolar. Esas semánticas indican gramáticas que nos dan cuenta de las formas de vida que se crean en la educación escolar de la infancia. La gramática fundamenta las posibilidades de formación de estructuras de racionalidad que se instituyen en diferentes formas de vida y son ahí comprendidas e integradas en las prácticas sociales (Wittgenstein, 1994). Diferentes formas de vida dan origen a gramáticas diversas y crean modos específicos de representarse el mundo y de con él establecer relación. La imbricación del lenguaje en los contextos de formas de vida fundamenta la racionalidad, referencia los juicios de valor que se realizan sobre la acción y transforma la gramática; por eso, la experiencia y las prácticas sociales tienen un lugar decisivo en la formación del mundo social y de las racionalidades que lo caracterizan; esas racionalidades son caleidoscópicas, en el sentido en que las formas de juzgar se imbrican en las formas de actuar y estas son heterogéneas y contingentes (Wittgenstein, 1994).

En ese sentido podemos considerar que los discursos analizados nos indican racionalidades inscritas en las gramáticas que configuran las formas de vida que se instituyen en la educación escolar de la infancia y esas se revelan extremadamente complejas y contradictorias y desarticuladas entre las diferentes formas de discurso. Los discursos del currículo formal indican racionalidades implicadas sobre todo en el campo político, científico e ideológico y los de las narrativas biográficas en el campo cultural, ideológico y ético. Pero cada uno de estos campos, como vimos en la estructura social de las narrativas, se caracteriza por la afirmación de racionalidades contradictorias que no permiten situarlos en un único paradigma. Las racionalidades que se conjugan en la formación de las gramáticas de las formas de vida en la educación escolar de la infancia se revelan, entonces, paradoxales y perturban la acción mediadora que es supuesto que las profesoras realicen entre las racionalidades de tipo macroestructural que se vehiculan en el currículo formal, con destaque para las racionalidades científica y política, y las racionalidades que resultan de la experiencia y de las relaciones sociales que establecen con los niños.

Importa, aún, referir que las racionalidades que se configuran en la práctica y en la acción educativas inferidas del análisis de las narrativas biográficas se revelan implicadas en las transformaciones de las subjetividades y de las sociabilidades que caracterizan la modernidad tardía, manteniéndose las racionalidades macroestructurales inscritas en el currículo formal cautivas, fundamentalmente pero no exclusivamente, del paradigma de la modernidad; estas racionalidades son vehiculadas, esencialmente, por los discursos de una ciencia que se mantiene moderna en la esencia y de políticas e ideologías que no se explicitan y, por eso, mantienen una matriz racional implícita e inalterada; ellas son aún configuradas por órdenes sociales del discurso predominantemente normativas y performativas.

La gestión de la crisis de la modernidad en formación inicial de profesores parece, así, suscitar semánticas diferentes en función del lugar donde se constituyen, revelándose en términos de los discursos institucionales una tendencia para la reproducción de las racionalidades y de las lógicas que fundamentan la educación escolar moderna de la infancia y, en términos de su recontextualización en los contextos reales de la acción una tendencia para la emergencia de racionalidades compuestas e intrínsecamente contradictorias. Estas semánticas indician la emergencia de gramáticas heterogéneas sobre las formas de vida que se generan en la institución escolar y que afectan a la institucionalización de la infancia y su lugar social. Pero las gramáticas de las formas de vida en la institución escolar no se confinan a la su contingencia; ellas son permeables a las gramáticas que se forman en otros lugares sociales y con ellas establecen relaciones intertransformantes y nos indician, por eso, transformaciones sociales más latas.

La panorámica social de las narrativas de la infancia en formación inicial de profesores evidencia transformaciones en todos los campos que definen las coordenadas cartográficas del mapa; la semántica de esas transformaciones nos revela una gestión de las crisis de la infancia moderna, de la profesionalidad docente y de la institución escolar profundamente compleja y con sentidos heterogéneos, que se forman más por la contingencia de la acción y de la toma de decisión que por la referencialización institucional. A pesar de ese magma semántico es posible discernir la emergencia, en los discursos en formación inicial de profesores, de sentidos convergentes en la gestión de la crisis de la modernidad en la institución escolar, mediante:

- una focalización en el individuo y un vacío de los modelos de socialización;
- una incapacidad de los discursos científicos en proporcionar cuadros cognitivos que posibiliten comprender y atribuir significado a la acción social;
- la «falsificación» de la pretensión moderna de separar la naturaleza de la cultura, por una realidad que evidencia su carácter híbrido;
- un vacío de legitimación en la justificación de las formas de vida en la Escuela;

- una redefinición de los modelos tradicionales de organización de la acción institucional más dependiente de compromisos y de justicias locales que de mandatos institucionales;
- los sentidos de la reinstitucionalización -poliformes y simultáneamente universales y localizados-;
- la tendencia para una «secularización» de las instituciones modernas, en el sentido en que sus convenciones sociales ya no son incontestables;
- la institución escolar es hoy una ciudad de justicia virtual y contestada lo que implica una complejidad de los sistemas de justificación de la práctica institucional que afecta el mundo de la vida de la infancia y su educación escolar.

La incapacidad de la ciencia moderna en producir conocimiento que permita conocer la infancia en su hibridez asociada a la su hegemonía en la formación inicial de profesores coloca problemas a los profesores en comprender y gestionar las relaciones cotidianas que desarrollan con los niños en contexto escolar. Por otro lado, los niños se realizan como seres humanos de forma alejada de los saberes que los adultos sobre ellos producen y subvierten la pretensa racionalización de sus mundos de la vida, provocando inestabilidad en la identidad profesional de los profesores y perturbando su profesionalidad.

Los profesores oscilan entre los saberes científicos vehiculados en la formación inicial y los que resultan de las relaciones concretas que desarrollan con los niños, fuera y dentro de la escuela, que se revelan disonantes; y si antes el profesor era un mediador entre la sociedad y la infancia, él ahora es productor de justificaciones y de significaciones sobre la educación escolar y sobre la infancia, lo que coloca nuevos desafíos en su profesionalización. Por eso la ciencia ya no puede dictar las normas para la acción, pero tiene que hacerse escuchando, comprendiendo y objetivando los saberes, las representaciones y las significaciones que se producen en los contextos de la acción educativa.

El trabajo de mediación entre diferentes formas de saber y entre los microactores y los macroactores se hace, entonces, imprescindible. La reflexión sobre el impacto de la educación escolar en la vida de los niños y el lugar que la formación inicial ahí ocupa, evidencia-se como un imperativo ético.

Referencias bibliográficas

- Ariès, Ph. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor & Francis.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.
- Correia, J. A.; Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice.

- De Bruyne, P.; Herman, J., & De Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. ALves.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris: Métailié.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: SEUIL.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 35-60.
- Jenks, Ch. (2002). Constituindo a criança. *Educação Sociedade e Culturas*, 17. Porto: Afrontamento, 185-216.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-IIE.
- Mucchielli, R. (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications: connaissance du problème: applications pratiques*. Paris: ESF.
- Pereira, F.; Carolino, A., & Lopes, A. (no prelo). A Formação Inicial de Professores do 1º CEB, nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Popkewitz, Th. S., & Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática. In António Nóvoa e Thomas Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Sarmiento, M. J. (2002). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação* - Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 691-698.
- Scruton, Ph. (Ed.). (1997). *Childhood in 'Crisis'?* Londres: Routledge.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.
- Wittgenstein, L. (1994). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, (obra original publicada em 1953).

Legislação consultada

Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986 de – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 115 de 19 de Setembro de 1997 – Rectificação da Lei de Bases do Sistema Educativo