

Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional

por Amélia LOPES, Fátima PEREIRA, Cristina SOUSA
Ana María CAROLINO y Rafael TORMENTA

Universidad de O Porto

1. Introducción

Este artículo resulta de los trabajos de investigación desarrollados en el marco de un proyecto de investigación [1] que pretendió estudiar la relación entre los currículos de formación inicial de profesores portugueses de educación primaria y la construcción de sus identidades profesionales, y tiene por objetivo específico hacer visible el impacto de la formación inicial, a través de la presentación de las identidades profesionales de base típicas de cuatro diferentes períodos —que incluyen los últimos treinta años— de la formación inicial de profesores en Portugal y de su destino en la trayectoria profesional. Currículo de formación inicial e identidad profesional de base son, pues, los conceptos organizadores nucleares.

Aunque se considere que, en un mismo currículo de formación inicial, pueden convivir diferentes modelos de

formación (Alarcao y Lavares, 2003; Sá-Chaves, 2002), se opta por la orientación sociocrítica, que incide en el desarrollo de capacidades de análisis del contexto social en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marcelo García, 1999), con vistas a la toma de decisiones fundamentadas sobre el papel de la escuela en la formación humana y en la construcción de una sociedad democrática. Con Marcelo García (Ibíd.), se admite una relación estrecha entre esta orientación y la perspectiva reflexiva de la orientación de enfoque práctico, en las dos vertientes identificadas a este respecto por Pérez Gómez (1995): la crítica (Zeichner, 1983; Kemmis, 1996) y la de investigación-acción (Stenhouse, 1981; Elliott, 1990 y 1993).

De acuerdo con el enfoque adoptado, consideramos tres dimensiones de currículo a estudiar: el «currículo formal», el «currículo informal» y el «currículo ocul-

to», tal como son definidos por J. Pacheco (1996). El currículo formal es el currículo explícito en forma de planes de estudio, programas, reglamentos y legislación. El currículo informal alude a toda la actividad que hace parte de la vida escolar de los alumnos y tiene, por tanto, una naturaleza dinámica, aunque dependiente de un plan organizado, que incluye contenidos, métodos y medios. El currículo oculto se relaciona con los procesos de socialización inherentes a las diversas experiencias escolares que transmiten valores y producen aprendizajes, y sin llegar, nunca, a explicitarse como metas educativas a alcanzar intencionalmente (Santomé, 1995).

La identidad profesional primera es denominada por C. Dubar (1995) «identidad profesional de base». Resultante de la formación inicial, la identidad profesional de base es proyecto o estrategia, pero siempre proyección de sí (Dubar, 1995). Ésta es, al mismo tiempo, una identidad psicosocial nueva (Simoes y Simoes, 1997): la formación inicial correspondería a un tiempo primero de socialización profesional, que resultaría, en los términos de Lacey (1977), en la adquisición de una perspectiva nueva sobre el mundo. Dubar (1995) afirma que la identidad profesional de base es un problema de generación. Según el mismo autor, resulta interesante saber cómo ésta se fue ilusionando y desilusionando en los contextos profesionales.

Los períodos en estudio fueran: el primer período, que transcurre desde el final de la década de 1960 hasta el 25 de Abril de 1974; el segundo período, que va desde

el 25 de Abril hasta el final de la década de 1970; el tercer período, que se refiere a la década de 1980; y el cuarto período, relativo a la década de 1990. En este artículo, el análisis está limitado a los tres últimos períodos.

La estrategia metodológica central consiste en identificar relaciones, para cada período en estudio, entre configuraciones del currículo de formación inicial («currículo ofertado») y configuraciones de la visión de los profesionales sobre su formación («currículo interpretado»).

Para la determinación de las configuraciones se eligieron dos vías de investigación: una relativa a la recogida de datos biográficos —la vía biográfica— a través de entrevistas biográficas a profesores formados en los diferentes períodos en estudio, con el objetivo específico de caracterizar el «currículo interpretado»; otra —la vía documental— relativa a la recogida de documentos caracterizadores del «currículo ofertado» en cada período. Como indica Dubar (1995), si las identidades virtuales propuestas por los sistemas de acción deben ser analizadas con referencia a la actividad en estudio, las identidades reales inherentes a la transacción biográfica sólo pueden ser analizadas a través de las trayectorias de los individuos, tal como son relatadas por los mismos. En esta misma línea se inscriben Bolívar, Domingo y Fernández cuando afirman que las dimensiones personales inherentes a la subjetivación de lo social «sólo pueden expresarse por narrativas», donde «lo social se psicologiza y lo psíquico se socializa», en una lógica discursiva de la individualidad (2001,16).

Todos los datos se refieren a una misma escuela de formación. Por la vía documental, en el análisis de contenido de los 130 documentos se definieron categorías emergentes de los discursos, identificando dimensiones recurrentes en los diferentes documentos, y que se proyectaban en la concepción teórica que nos orientaba: «cultura y sociedad», «política educativa» y «formación/profesionalización». En la vía biográfica, fueron efectuadas 40 entrevistas (10 de cada período) sobre la base de un guión de entrevista biográfica (Lopes y otros, en prensa). Su análisis fue de tipo longitudinal y transversal. El análisis longitudinal permitió la identificación de un sistema categorial que estuvo subyacente al análisis transversal, en el que se observaron las regularidades inherentes a los

discursos de los entrevistados de un mismo período de estudio. El sistema categorial está organizado en momentos, dimensiones, categorías y subcategorías; del momento anterior a la formación inicial, nos focalizamos, en este artículo, en el tiempo que le es inmediatamente anterior (Véase Cuadro 1).

Los resultados de una y otra vía de investigación, así como los de los diferentes períodos en análisis, se validan mutuamente. Las relaciones identificadas entre los resultados de una y otra vía son expresivas de identidades profesionales de base, entendidas éstas como construcciones ideal-típicas.

Los resultados son, en un primer momento, presentados por períodos. A con-

CUADRO 1: *Tiempos, dimensiones, categorías y subcategorías*

TIEMPOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ANTES	Motivaciones para la opción por la profesión	Otras perspectivas profesionales	
		Razones subyacentes a la opción	
		Ausencia o presencia de conciencia de la elección de la profesión por vocación	
DURANTE	Currículo interpretado Percepciones sobre el currículo	Currículo formal	
		Currículo informal	
		Carácter técnico <i>versus</i> práctico de la formación	Experiencia de enseñanza con niños
			Dimensión instrumental de la enseñanza
	Currículo interpretado Clima de formación	Clima de la escuela	Modos de enseñanza-aprendizaje
			Carácter profesional / académico de la formación
		Relación profesores-alumnos	
		Relación entre alumnos	
DESPUES	Alteraciones en sí mismo como persona		
	Visión de sí mismo como profesional	Identidad de enseñanza Identidad de relación	

tinuación indicamos las identidades de base correspondientes a cada período. Posteriormente, presentamos los resultados referentes a la transformación sufrida por las identidades de base en función de la trayectoria profesional. A modo de conclusión, se lleva a cabo una reflexión sobre los resultados obtenidos.

2. Segundo período: motivaciones, currículo ofertado y currículo interpretado

En los formados en el segundo período en estudio, se mantienen algunas de las motivaciones negativas para la elección de la carrera —condiciones (ser más corta) y búsqueda de independencia del poder paterno— así como la elección por tradición familiar, pero emergen otro tipo de motivaciones: representaciones positivas de sus profesoras de enseñanza primaria y deseo de hacer algo útil.

El período posterior a Abril de 1974 representa una ruptura con el período anterior, en relación con las concepciones de «cultura y sociedad»; la ruptura se deduce, desde luego, por el carácter explícito sobre esas concepciones en oposición a la inculcación mitigada que caracteriza los documentos del período anterior.

Es, sobre todo, en los planes de estudio y en los programas analizados donde se identifican más claramente aquellas dimensiones axiológicas e ideológicas que inducen a considerar un determinado modelo de sociedad, así como de la escuela que le resulta más adecuada. En la *Introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magisterio Primário* de 1976-77, se señala que «La renovación de la

sociedad portuguesa implica la renovación de las estructuras docentes [...] visto que la enseñanza constituye una fuerza nuclear de realización y de liberación de un pueblo», deseándose que el profesor «sea un punto de consciencia emergente capaz de dinamizar y de encauzar la historia en el sentido de la justicia»; se preconiza, además, que los estudios de formación «normal» tengan como objetivo esencial preparar a los profesores para la intervención social. También, en la *Fundamentação dos Programas das Escolas do Magisterio Primario* de 1977, se considera que los profesores deberán ser capaces de promover en los alumnos capacidades de realización de «un proyecto de vida responsable, tendiente a la construcción de una sociedad democrática, y por ello más justa». El modelo de sociedad que se preconizaba confluye con la ideología socialista, y la cultura que se proyectaba en la formación era la de la participación crítica, esclarecida y transformadora que centra en el conocimiento las posibilidades de la emancipación social.

Los discursos apelan expresamente a la participación y a la intervención para la transformación social, a través de la educación: «[...] preparar a los profesores para la intervención social; [...] desarrollar el sentido crítico de los alumnos y la comprensión de la interacción de todos los aspectos de la vida de una comunidad» (Ibíd.).

Desde el punto de vista de las «políticas educativas», es evidente la existencia de un mandato social a la educación y a los profesores en el sentido de la transfor-

mación de la vida de los portugueses. El reconocimiento de que los profesores constituían un grupo profesional privilegiado para instituir los ideales y principios organizativos de un estado socialista, originó una fuerte inversión en su formación inicial, en los dominios de los recursos humanos a movilizar y de la valoración científica y profesional de los contenidos a integrar en la formación. Se verificaron cambios en el reclutamiento de los profesores, de los alumnos, en los planes de estudio y en los procesos de evaluación.

El análisis de los documentos nos revela además que el Estado delega en las escuelas (en los profesores y en los alumnos) decisiones fundamentales, concretamente las relacionadas con la gestión pedagógica y la evaluación de los alumnos.

En confluencia con la política educativa de valoración de la acción social de los profesores, entendidos como agentes de transformación social, los documentos analizados muestran una transformación substancial en lo que se refiere a la "formación-profesionalización" de estos docentes. Aunque inicialmente se haya mantenido el curso general de los institutos de secundaria o equivalentes como nivel académico de selección de los futuros alumnos, la resolución del Ministerio da Educação de 31-07-75 creó las titulaciones de Magisterio Primario e Infantil con la duración de tres años, aumentando así el período de formación en un año; en el año lectivo de 1977/78, la habilitación de acceso a las EMP (Escuelas de

Magisterio de Primaria) fue alterada para el curso complementario de los institutos de secundaria o equivalentes. Estas medidas indican la intención de revalorizar el nivel académico de la formación de los entonces denominados profesores primarios, lo que es reforzado por el análisis de los contenidos de formación que adquirieron una mayor profundidad e integración de áreas del saber hasta ese momento excluidas del currículo: Psicología Evolutiva, Sociología, Lingüística, Literatura Infantil, Teoría Dialéctica de la Historia (Introducción a la Política en 1976 y eliminada en 1977), Psicopedagogía, Educación Visual, Movimiento y Drama y una diversidad de asignaturas optativas y de Intervención Escolar.

El Plan de Estudios de 1975 expresa el clima de experiencias pedagógicas que se vivió después del 25 de abril de 1974, y pretende institucionalizarlo organizando, según una lógica que clarifica en el propio texto, las acciones pedagógicas realizadas de modo disperso, transformándolas en un currículo de formación. Este plan es un documento sucinto, de cuyo contenido destacamos la definición de los objetivos para las «actividades de contacto», a llevarse a cabo durante el primer año de formación, a lo largo de un mes y medio y que pretendía:

«Sensibilización frente a los problemas generales de la colectividad y a las transformaciones socio-políticas del país; frente a la situación socio-cultural familiar de los niños en edad preescolar y escolar en los medios urbanos y rurales [...] siendo uno de los objetivos principales

conducir al estudiante al reconocimiento del papel que el educador está llamado a desempeñar como agente de transformación» (Plan de Estudios, 1975).

El análisis de la carga horaria prevista para las diferentes asignaturas muestra la importancia que se atribuyó, en este plan, a las áreas de Expresión-comunicación, al área Psicopedagógica, a la Práctica Pedagógica y a la interdisciplinariedad. El Plan de Estudios de 1976 mantuvo la designación de las áreas de formación e integró las asignaturas de Sociología y de Psicología Evolutiva en el Área Psicopedagógica, y no en el Área Científica como sucedía en el anterior. Tal vez este cambio pueda estar relacionado con el protagonismo que, en este currículo, se atribuyó a los saberes sobre los niños y para los niños, lo que nos indica que estamos ante un currículo profesionalizante que define los objetivos y los contenidos en una lógica de convergencia con el objeto del trabajo: la educación de los niños. Esta suposición queda reforzada al considerarse, en el plan de estudios, el conocimiento y el análisis crítico de los programas de enseñanza primaria como contenidos de formación. Realizamos también la importancia atribuida a las dimensiones metodológicas del currículo que se manifiesta por el hecho de que cada disciplina esté formulada no sólo en función de los objetivos y de los contenidos de formación, sino también a partir de los procedimientos metodológicos a desarrollar.

Los Programas de 1977 institucionalizaron el aumento de horas semanales de

formación e introdujeron nuevas asignaturas y actividades: Antropología Cultural, Historia Social Portuguesa, Metodología General y Deontología y Actividades Técnicas. Es utilizada, por primera vez, la designación de Área de Ciencias de la Educación considerándola el área «a desarrollar con más peso por su importancia para la formación del profesor primario».

En 1978, el plan de estudios sufrió su última reformulación hasta la extinción de estas escuelas, que se tradujo en algunas alteraciones puntuales, de las que destacamos la integración, en el Área de Ciencias de la Educación, de las asignaturas de Deontología, Organización y Administración Escolar y Legislación.

Por los entrevistados, el trabajo de grupo, en el tiempo de la formación, aparece como el modo de aprendizaje preferido. El grupo de pares es un grupo de aprendizaje que conjuga formación personal, aprendizaje profesional, ocio, convivencia y aprendizaje académico. En el ámbito del currículo informal son referidas también actividades curriculares no disciplinares —seminarios, actividades de contacto, trabajos de campo— además de la existencia de grupos de discusión pedagógica entre profesores y alumnos.

Estos entrevistados consideran que la carrera no fue teórica, aunque haya sido más teórica que práctica; esta dimensión es apreciada desde varios puntos de vista: el de la relación de enseñanza con los niños; el de la instrumentalización de la acción; y el de los modos de enseñanza en

la sala de aula (siendo considerados prácticos los no tradicionales).

Las percepciones sobre el clima de formación dan origen a dos grupos diferentes: los alumnos que no se comprometían activamente en los movimientos estudiantiles evalúan negativamente el clima de la escuela; los alumnos activamente comprometidos en las luchas que caracterizan este período sienten la misma eferescencia como alabanza para la lucha por una formación de mejor calidad. Se refiere, además, que el ambiente era de elevada camaradería. En lo que respecta a la relación profesores-alumnos, si por un lado se señala un ambiente de alguna fricción, también se destaca la fuerte implicación entre los varios actores, la gran abertura por parte de los profesores para ayudar a los alumnos, dentro y fuera de la sala de aula, y la proximidad entre educadores y educandos. En la relación entre pares, encontramos de nuevo dos tipos de posición: de un lado, se encuentran referencias a las rivalidades; de otro, se utilizan términos como la cohesión, la empatía y el sentido de organización entre compañeros. El grupo se muestra interesado en descubrir y adquirir nuevos conocimientos, existiendo una buena relación y convivencia entre compañeros — que se prolongó en el tiempo y que persiste hasta hoy.

Los entrevistados de este período consideran que salieron de la formación con «un sueño», un «ideal», y preocupados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños —con referencias al trabajo con las familias, a la importancia de

hacer felices a los niños y desarrollar con ellos relaciones de afecto. Consideran también que, al término de la formación inicial, eran conscientes de las necesidades de mejorar la situación profesional de los profesores y de estar continuamente en formación. En este caso, la «identidad relacional» parece asumir protagonismo, al mismo tiempo que la «identidad de enseñanza» se transfigura en «identidad de profesional» (la elaboración de la relación de enseñanza a ser establecida es sustituida por la elaboración de la relación que, como profesionales, establecen con su profesión). Los componentes de enseñanza y de relación, parecen estar en una relación de integración en una configuración identitaria caracterizada por la afectividad y por conciencia profesional (aparentemente en las antípodas de la configuración identitaria del período anterior).

3. Tercer período: motivaciones, currículo ofertado y currículo interpretado

En los entrevistados formados en el tercer período en estudio se mantienen algunas de las motivaciones del segundo período (la tradición familiar, las condiciones de la carrera y de la profesión, la búsqueda de independencia de los padres, la representación positiva de su profesora, el deseo de intervención social) y se retoman otras del primer período («carrera buena para una mujer que queda con tiempo disponible»). Emerge, mientras tanto, una nueva razón relacionada con el nuevo contexto socio/educativo: la falta de nota para entrar en la carrera pretendida.

El inicio de la década de 1980 se caracteriza, en términos políticos, sociales y económicos por la irrupción de un conjunto de presiones externas, sufridas por el Estado portugués y que tuvieron repercusiones en la formación inicial de profesores. Los documentos se refieren a la formación realizada en EMP y que se mantuvo orientada por el plan de estudios elaborado en 1978. Sin embargo, el clima de formación y el desarrollo curricular que se infieren, sobre todo a través del análisis de memorias de prácticas y de textos de apoyo para las asignaturas, revelan el carácter normalizador de este período, que se refleja en la concentración de las decisiones curriculares, en la pérdida de poder de los alumnos para participar en los procesos de decisión relativos a su evaluación y al desarrollo curricular, y en la progresiva ausencia en la formación de la dimensión ideológica y política que la caracterizó en el período anterior. Los documentos analizados se caracterizan por un discurso que configura una profesionalidad centrada únicamente en la «sala de aula» y en la resolución de los problemas que se suscitan.

Sobre «cultura y sociedad», los documentos de la década de 1980 aún manifiestan una supuesta neutralidad política, la emergencia de la competitividad y la intención de modernización, traducida en el refuerzo técnico de la formación:

«Las mejores escuelas primarias no están retornando al viejo tipo de enseñanza fonética, por el contrario caminan para el desarrollo de técnicas más en armonía con los principios modernos del

crecimiento y desarrollo del niño». (Metodología da Língua Portuguesa [Resumo], 1983).

Estas inferencias se fundamentan, aún, en las reflexiones producidas por los alumnos en las memorias de prácticas, en las que se exponen las tensiones y los conflictos generados por la evaluación: «año difícil por tener muchas [evaluaciones] sumativas y la evaluación final de curso [...] trabajar para la nota y sólo se puede tener aquello que la clase puede tener» (Memoria final del segundo curso, 1987); en el tipo de documentos de apoyo que nos remiten, de forma expresiva, para las dimensiones didácticas y técnicas de la formación: «Observación dirigida», «Dirección del aprendizaje», «Fines y objetivos y método científico», «Principios elementales de una educación artística. Medios y métodos», «Recursos audiovisuales», «Uso de inventarios para determinar la prontitud de la lectura», «Pedagogía por objetivos».

En la década de 1980, el Estado fue reasumiendo su poder deliberativo relativamente a la formación inicial de profesores, reservándose decisiones fundamentales en el ámbito del currículo, como la evaluación de los alumnos y la selección de los docentes, con implicaciones en la autonomía y la capacidad de participación de ambos.

La desaparición de las EMP y la consiguiente creación de las Escolas Superiores de Educando (ESE), representa una alteración profunda en el dominio de la política educativa. La creación de las

ESE se integra en un conjunto de cambios que ocurrieron durante la década de 1980, concretamente la aprobación de la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) que instituyó la escolaridad básica de nueve años y la formación de profesores del 1º Ciclo del Ensino Básico (1º CEB) (nueva denominación para el maestro)[2] de nivel académico superior.

Contrastando con el período anterior, la década de 1980 se caracteriza, en lo que se refiere a la «formación-profesionalización», por la continuidad del plan de estudios de las EMP, elaborado en la década anterior, pero con alteraciones en el currículo oculto e informal. La dimensión de implicación de los alumnos en la formación, característica dominante en el período anterior (Lopes y otros, 2004), desapareció de los discursos realzándose, antes, la intensificación de los aspectos técnicos de la formación. A pesar de que se mantiene un currículo profesionalizante y centrado en el niño, que se destaca en la formación en el ámbito de las áreas de expresión y de los componentes didácticos, emerge, como característica de este período, una lógica formativa de excesiva predeterminación de la práctica profesional, convergente con la elección de la pedagogía por objetivos como referencia modeladora de la acción y del pensamiento pedagógico. En el conjunto de documentos analizados se integran varios textos de apoyo con carácter prescriptivo, relativamente a las prácticas a desarrollar. Las memorias de prácticas nos revelan también el desarrollo, por parte de los alumnos, de prácticas con los niños orientadas por fichas de prescripción de tareas,

por taxonomías de objetivos educativos y por planificaciones detalladas sobre todo el proceso educativo: «Propongo una canción “Lanzad una sonrisa al aire”; entono la canción; todos los niños entran en conjunto; baten el ritmo; baten el tiempo; pido a los niños que entonen la canción en canon» (*Memoria de prácticas*, 1982).

Los entrevistados formados en la década de 1980 consideran la carrera intensa y exigente. La relación con los compañeros en los tiempos de ocio es vista como fuente de formación personal (e integración en el grupo) o de intercambio de experiencias con compañeros más adelantados. El trabajo en grupo es aludido sólo en relación con las prácticas. Por otro lado, se producen menciones al hecho de que los grupos de trabajo se tornen, a lo largo de los años, fuente de tensiones y divisiones. La carrera es considerada muy teórica, lo que parece relacionarse con la existencia de asignaturas sólo teóricas. La afirmación de la falta de relevancia práctica de la formación se basa en los siguientes aspectos: ausencia de autonomía en la enseñanza de los niños para ir más allá de la planificación; ausencia de formación para la educación de niños con dificultades y para el uso de métodos de enseñanza de la lengua y de las matemáticas; ausencia de oferta de herramientas y técnicas; ausencia de manipulación y uso de materiales; ausencia del aspecto experiencial de la formación.

La escuela es vista como una institución liberal. En comparación con los años anteriores, se vivía un clima de relativa calma, aunque con alguna contestación aún presente. En todo caso, y a pesar de la

existencia de referencias a «mezquindad», el clima en este período es entendido como siendo muy bueno, con un fuerte componente de convivencia e intercambio entre clases, siendo el grupo percibido como muy unido y cohesionado. En lo que se refiere a la relación profesores-alumnos, existen percepciones contradictorias. Por un lado, es caracterizada como siendo distante y formal; por otro lado, es entendida como siendo buena, afirmándose la existencia de poca distancia entre profesores y alumnos.

Estos entrevistados se consideran, al final de la formación inicial, profesores preocupados con la trayectoria escolar del alumno (se habla más en alumno que en niño), en enseñarle a leer y a escribir, y en dominar aspectos técnicos. Asimismo, esperan tener una buena relación con los alumnos (de afecto), crear un ambiente agradable de aprendizaje y generar motivación; hay referencias al arte y a las expresiones. La «educación para los valores» es presentada como una preocupación importante. Hay alguna que otra referencia a la innovación, aparentemente más en el registro del deber que en el registro del proyecto. En este caso, la «identidad de enseñanza» es retomada, ahora en un registro técnico, mientras que la «identidad de relación» parece mantenerse en un registro semejante al de la década anterior. No obstante, estos componentes parecen ahora estar en una relación de acumulación, en una configuración identitaria caracterizada, sobre todo, por la instrumentalidad.

4. Cuarto período: motivaciones, currículo ofertado y currículo interpretado

En el cuarto período disminuye el número de entrevistados que entraron en

la carrera de profesores de 1° CEB sin haberla elegido. Las motivaciones referidas son relativas a la representación positiva de su profesora de primaria, a la tradición familiar, al «deseo de hacer el bien», además de a las condiciones de la profesión (en las que ahora destacan la mayor facilidad de obtener trabajo).

En la década de 1990, las EMP ya habían sido eliminadas y la formación inicial de profesores del 1° CEB pasó a ser garantizada, exclusivamente, por las ESE, lo que significó profundas transformaciones en el ámbito curricular. Esas transformaciones nos indican, además, cambios de perspectiva sobre la cultura y la sociedad. Las ESE se constituyeron como instituciones de enseñanza superior, lo que suscitó alteraciones en las formas de relación educativa y en el ethos que caracterizaba la formación inicial de profesores. La información recogida nos revela un clima de formación típicamente académico y denunciador de relaciones jerárquicas y competitivas que se infieren en el análisis de las reflexiones que los alumnos realizaban a propósito de la relación con los profesores y con los compañeros. El análisis de trabajos académicos destaca el formalismo y la dispersión conceptual y práctica sobre lo social y lo educativo, con rara incidencia en la reflexión política.

En el dominio de las políticas educativas, la década de 1990 se caracteriza por la emergencia de un Estado regulador que liberalizó la formación inicial de profesores, al permitir su realización en instituciones de formación privadas, y que dejó de ser la entidad responsable de la

elaboración de los planes de estudio, asumiendo más bien una función certificadora, a través de la creación de dispositivos de regulación y de aprobación de las propuestas elaboradas por las diferentes instituciones de formación.

El análisis comparativo entre lo que se preconiza en los contenidos de los trabajos académicos de determinadas asignaturas y la reflexión de los alumnos motivada por la práctica pedagógica, desvela ambigüedades y contradicciones sobre la consideración de los procesos y de los medios más adecuados para la referida inversión en la educación de base, destacándose en unos y otros la ausencia de reflexión sobre su sentido, ontológico, social y político. Así, a pesar de identificarse como problemática educativa, recurrente en los documentos, el fracaso escolar y sus implicaciones en la construcción de una «Escuela para Todos», no se manifiesta una comprensión profunda sobre su significado, en términos de la acción educativa.

En la escuela que centra nuestro estudio, la preparación de los futuros profesores del 1° CEB se produjo en el dominio de las titulaciones de *Professor de Ensino Básico* (PEB), lo que explica, en parte, la atenuación de la dimensión profesionalizante específica del 1° CEB. Los PEB eran estudios de licenciatura de cuatro años, con una estructura curricular bivalente que certificaba para el ejercicio profesional en el 2° CEB [3] en áreas específicas, pero que facilitaban la habilitación para el 1° CEB, después de la realización de los tres primeros años. La característica más relevante de este período, en el

dominio de la formación-profesionalización, se relaciona con la academización de la formación, traducida en un plan de estudios marcado por una lógica disciplinar, de profundización científica, con menor incidencia en las áreas de expresión y de los saberes centrados en el niño y en su educación. La alteración de la dimensión profesionalizante puede estar relacionada con las lógicas de la enseñanza superior y de su relación con la selección de los docentes.

Sin embargo, no se excluye la posibilidad de estar en cuestión el propio concepto de profesionalidad. Nos estamos refiriendo a la intensificación del trabajo de investigación como metodología de formación que, paradójicamente, es minusvalorado en los criterios de evaluación de los alumnos, que otorgan primacía a formas de evaluación sumativa como los tests y los exámenes. También la importancia que se atribuyó, en el currículo, al trabajo de proyecto y a su dimensión praxiológica, puede evidenciar la configuración de una nueva profesionalidad.

Estos entrevistados consideran que su carrera fue intensiva, excesiva y trabajosa. El grupo de pares es un grupo de estudio y un grupo de trabajo, al que se le reconocen, como tal, las siguientes funciones: aprendizaje académico; formación personal (respetar a los otros); formación profesional (aprender a trabajar en grupo); y soporte contra el stress. De acuerdo con los entrevistados, la carrera es simultáneamente muy teórica, muy práctica y muy técnica. Los fallos son expresados como problema de articula-

ción o de aplicación; sobre todo, se afirma, «la formación está divorciada del campo de acción». Se reconoce la existencia de formación en métodos, pero sin aplicación. Se menciona la falta de formación en didáctica, la ausencia de «recetas» y de prácticas pedagógicas en todos los años de escolaridad. Se considera positivo haber aprendido a «buscar científicamente las cosas». Las referencias al ambiente en la escuela son claramente negativas. Se afirma que el clima no era muy saludable, que la convivencia era reducida y que el ambiente era poco propicio para que se pudiese trabajar. La relación profesores-alumnos, en la percepción de los entrevistados, está regida por el distanciamiento. La relación entre alumnos es considerada de fuerte competitividad.

La visión de sí mismo como profesional al término de la formación inicial está compuesta por enunciados que ponen en evidencia la relación de enseñanza, que debe generar autonomía y deseos de saber. Estos profesores definen como tarea propia la educación en valores y para la democracia. Aparentemente, tal como en el primer período en estudio, los dos componentes básicos a los que nos hemos venido refiriendo, se encuentran en una relación de absorción, aunque con un significado opuesto: la «identidad de enseñanza» es, ahora, sobre todo una «identidad de aprendizaje».

5. Identidades profesionales de base de los diferentes períodos de formación

Todo lo referido hasta el momento nos permite caracterizar la identidad profesio-

nal de base típica de cada período en estudio. Cada una de esas identidades aparece compuesta por un núcleo y una periferia. El núcleo alude a la dimensión generadora del sentido de la identidad y organizadora de las dimensiones periféricas. Está constituido por aquello que denominamos «identidad de enseñanza», y que sufre algunas mutaciones en función del período en cuestión. Las dimensiones periféricas son dos y señalan la cualificación de la característica principal del proceso de enseñanza-aprendizaje —«dimensión pedagógica de la actividad»— y la representación de la relación de la actividad con el sistema social «dimensión social de la actividad». En el Cuadro 2 se presentan las identidades correspondientes a cada período.

La identidad profesional base identificada para el segundo período es una «identidad centrada en el profesional de tipo afectivo y transformador». En relación con las dimensiones periféricas, esta identidad parece construirse en oposición inevitable a la identidad del período anterior: la afectividad en lugar de la austeridad y la transformación en lugar de la conformidad. La dimensión transformadora parece surgir aquí como producto construido en las relaciones de formación, donde la atención en el niño se asocia al cambio social: se trata de mejorar las condiciones de vida y de expresión de los niños más desfavorecidos. Resulta sorprendente, aunque comprensible, el surgimiento de la «identidad de profesional» en lugar de la «identidad de enseñanza». En efecto, todo parece indicar que los profesores formados en este período basan su

CUADRO 2: *Las identidades profesionales de base de cada período*

	BASE	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	DIMENSIÓN SOCIAL
2º período	centrada en el profesional	de tipo afectivo	y transformador
3er período	centrada en la enseñanza	de tipo técnico-afectivo	y innovador
4º período	centrada en el aprendizaje	de tipo cognitivo	y cívico

identidad en la consciencia de la necesidad de dignificar su profesión, tal vez también como reacción (oposición) a la identidad de base del período anterior.

Curiosamente, la «identidad centrada en la enseñanza —de tipo técnico-afectivo e innovador» parece perder el acento en el profesional característico del período anterior, para (re)centrarse en la tarea de enseñar. Pero existe una preocupación por mejorar esta tarea y por cuidar el «estar» en las aulas con los niños, que en este momento vuelven a ser alumnos: preocupaciones relativas a la maestría de instrumentos de enseñanza y a la existencia de un clima de aprendizaje agradable. Las referencias a la innovación (raras) y a la educación en valores constituyen la «dimensión social de la actividad», que pierde la substancialidad que poseía en la identidad del período anterior, en la medida en que aquéllas, además de ser poco intensas, no son atravesadas por una consciencia de la relación social subyacente a la relación educativa, pero parecen ser todavía parte de la postura, sobre todo instrumental, que distingue esta identidad.

Los profesores formados en el último período presentan una «identidad centra-

da en el aprendizaje —de tipo cognitivo y cívico». El núcleo de esta identidad es, en este caso, el aprendizaje y no la enseñanza, lo que supone que estos profesores proyectan su acción docente más en función de los aprendizajes a ser realizados por los alumnos que de lo que el profesor tiene para enseñarles. Se puede observar una fuerte influencia de las perspectivas constructivistas en el modelado de esta identidad que, por este motivo y en esa acepción, consideramos de tipo cognitivo en la «dimensión pedagógica de la actividad». La «dimensión social de la actividad» parece asumir ahora una mayor consistencia, con referencias a la educación para la ciudadanía y para la democracia; sin embargo, y paradójicamente, éstas aparecen más como una extensión obligatoria de una representación —coherente, pero exclusivamente científica— del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como una toma de consciencia de la relación social subyacente a la relación educativa. En efecto, y como ejemplo, los discursos de los entrevistados, aunque se formaron en un tiempo en el que se produjo un gran aumento en los proyectos y los trabajos desarrollados en los ámbitos de la Educación para Todos y de la Educación Ínter/Multicultural, no hacen ninguna referencia a los mismos.

6. Trayectoria profesional y transformaciones de la identidad

La mayor parte de los entrevistados considera la formación inicial como la principal responsable de la «angustia», la «tristeza» y el «dolor» sentidos en los primeros «encontronazos» con la profesión. Señalan que la carrera no les proporcionó «conocimientos prácticos que pudiesen ser aplicados en la vida profesional, la realidad de la enseñanza no correspondió a lo que de ella esperaba» o que «la preparación recibida no me permitió enfrentarme a la enorme complejidad que encontré».

Podemos señalar que la transición de una situación de estudiante para una situación de profesional surge como un momento decisivo en la trayectoria de vida de los entrevistados, como consecuencia de las contradicciones existentes entre las concepciones de educación transmitidas por la formación y la práctica profesional. Esa discrepancia obliga a que los docentes, en el inicio de su vida profesional, asuman estrategias de supervivencia y de control, que provocan desinterés por la profesión.

No obstante, es posible detectar diferencias en los formandos en los diferentes periodos en relación con el «choque de la realidad» (Lopes, 2001). Éste es más evidente en los profesores formados en el segundo período. Las razones aducidas son igualmente diferentes. Para los profesores formados en el segundo período, el choque es fortísimo y alude al desmoronamiento de un sueño. Los titulados en los períodos posteriores señalan, como moti-

vos de desilusión y choque, los múltiples papeles que les son atribuidos a raíz de la diversificación de los saberes y de la «pedagogización» de IOE problemas sociales. Por otro lado, algunos de los entrevistados del cuarto período en estudio afirman que la complejidad de la profesión docente que les es transmitida en la formación inicial no recibe confirmación explícita en el dominio de las prácticas profesionales; esto es, los problemas planteados por éstas no parecen susceptibles de resolución por el vastísimo conjunto de saberes adquiridos e intuitos a lo largo de la formación inicial, creando una especie de incertidumbre que sólo puede ser resuelta a partir del sentido común.

Con frecuencia, los profesores tienden a limitar su campo de exploración, a desinteresarse o a adoptar «una conducta fluctuante de acuerdo con la cultura organizativa instituida», como indicaba un profesor de la promoción de 1985.

La distancia entre el «modelo de profesor idealizado» y la «realidad de la vida cotidiana» tiene sus costes y se constituye en una fuente de desilusión fundamental, que va a afectar a la trayectoria recién iniciada. Nuestro análisis indica que, para adaptarse, los docentes van tomando sucesivas opciones —propias, aisladas y estandarizadas—, determinadas, esencialmente, por su historia personal y cultural, diseñando una trayectoria, en la que la intuición tiene un papel esencial. Es posible afirmar que la construcción de la identidad, a partir de la identidad profesional de base, se hace a través de un proceso de (re)composición, que en algunos adopta la

forma de lucha [4] (donde se cruzan momentos de entusiasmo y de verdadero desánimo).

Se verifica que, a pesar de esa persistencia, al cabo de algunos años de frustración aprendida, las diferentes identidades profesionales de base dan origen a una identidad muy homogénea, resultante del proceso de recomposición referido. Esta identidad, moldada por la realidad del ejercicio profesional, es verdaderamente pobre, estereotipada y defensiva.

Conclusiones y reflexiones

Los resultados relativos a la caracterización de las identidades profesionales de base, nos permiten evidenciar no sólo que vale la pena formar a profesores, sino también, y sobre todo, que es posible concebir la formación de profesores para su mejora. De hecho, se verifica que ciertas dimensiones del currículo ofertado interfieren efectivamente en la calidad de la identidad profesional de base que le corresponde.

Si tomamos como referencia el modelo sociocrítico, la dimensión social de la actividad es parte fundamental de la identidad profesional. Ahora bien, la calidad de esta dimensión social aparece asociada a diversos aspectos de la oferta curricular que resulta interesante explicitar.

En primer lugar, ésta parece depender de un clima de formación que contemple la posibilidad de que los estudiantes participen en la gestión de su propio currículo y que permita que los estudiantes asocien aprendizaje y convivencia. El clima de formación participada se presente en el currículo informal —que

incluye metodologías, lugares, participantes y dinámicas de aprendizaje, comunicación y participación—, pero también en el currículo oculto, en el que ejercen un importante papel las dinámicas relativas a la formación cultural general, tanto a través del disfrute como de la producción de cultura (Lopes y otros, 2006). El currículo formal tiene también ahí un papel importante, en la medida en que se constituye como fuente de coherencia y expresión manifiesta de un proyecto de formación. El carácter profesionalizante de la oferta curricular, inherente tanto al currículo formal como al currículo informal, contribuye, además, para la calidad de la dimensión social de la actividad de enseñanza. Son indicadores de dicho carácter profesionalizante las referencias a los niflos —su alusión, psicológica, social y cultural— como motor del proceso de aprendizaje, así como la importancia dada a las experiencias formativas en los diversos medios de origen de los mismos.

No obstante, los resultados referentes al análisis de las transformaciones sufridas por la identidad profesional de base en función de la experiencia profesional, nos revelan que no basta con mejorar únicamente la formación; resulta también imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional.

Y es que este aspecto se torna especialmente importante en la realidad portuguesa, donde la necesidad de mejorar la calidad de este nivel de enseñanza se encuentra a la orden del día.

Dirección de la autora: Amelia Lopes: amelia@fpce.up.pt
Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de
Ciencias da Educação. Rua Dr. Manuel Pereira da Silva
Polo Universitario da Asprela - 4200-392 PORTO. POR-
TUGAL

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
30.IX.2006.

Notas

- [1] Projecto FIIP (*Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: currículos e identidades profissionais de base*), financiado por la Fundado para a Ciencia e a Tecnologia (FCT/POCTI/FEDER) de 2002 a 2005.
- [2] Se corresponde con los cuatro primeros años de Educación Primaria en el sistema educativo español.
- [3] Equivalente a quinto y sexto de Educación Primaria en el sistema educativo español.
- [4] La palabra *lucha* aparece, muchas veces, en los discursos de los docentes, significando, principalmente, un intento de ruptura con lo instituido.

Bibliografía

- ALARCÃO, I y TAVARES, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (Braga, Almedina).
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La Investigación Biográfico-narrativa. En Educación enfoque y metodología* (Madrid, La Muralla).
- DUBAR, C. (1995) *La Socialisation, construction des identités sociales & professionnelles* (Paris, Armand Colin).
- ELLIOTT, J. (1990) *La Investigación-acción en Educación* (Madrid, Morata).
- ELLIOTT, J. (1993) *Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education*, en ELLIOTT, J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education* (London, Falmer Press) pp. 15-19.
- KEMMIS, S. (1996) *Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era*, en ZUBER-SKERRIT, O. (ed.) *New Directions in Action-research* (London, Falmer Press) pp. 199-242.
- LACEY, C. (1977) *The Socialisation of Teachers* (London, Methuen).

- LOPES, A. (2001) *Mal-estar na Docência? Visões, Razões e Soluções* (Porto, Edições Asa).
- LOPES, A. y otros (2004) *Estudo Exploratorio sobre Currículo de Formação Inicial e Identidade Profissional de Docentes do 1º CEB, indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de Formação*, *Revista Portuguesa de Educação*, 17:1, pp. 63-95.
- LOPES, A. y otros (2006) *Uma revolução na formação inicial de professores* (Porto, ProfEducoes).
- LOPES, A. y otros (en prensa) *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes* (Coimbra, Quarteto).
- MARCELO GARCÍA, C. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa* (Porto, Porto Editora).
- PACHECO, J. (1996) *Currículo, teoria e praxis* (Porto, Porto Editora).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). *La Función y Formación del Profesor Para la Comprensión, diferentes perspectivas*, en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, A. (orgs.) *Comprender y Transformar la Enseñanza* (Madrid, Morata) pp. 398-429.
- SÁ-CHAVES, I. (2002) *Formação de Professores, modelos de referência na Universidade de Aveiro*, *Revista de Educação*, XI, pp. 150-153.
- SANTOMÉ, J. T. (1995) *O Currículo Oculto* (Porto, Porto Editora).
- SIMÕES, C. y SIMÕES, H. (1997) *Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional*, en SÁ-CHAVES, I. (ed.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (Porto, Porto Editora) pp. 37-57.
- STENHOUSE, L. (1981) *An Introduction to Curriculum Research and Development* (London, Heinemann Educational Books).
- STOER, S. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma década de transição* (Porto, Afrontamento).
- ZEICHNER, K. (1983) *Alternative Paradigms of Teacher Education*, *Journal of Teacher Education*, 34:3, pp. 3-9.

Resumen:

Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional

Con el objetivo de estudiar el papel de la formación inicial en la construcción de las identidades de los profesores de educación primaria, se caracterizan y relacionan los currículos de formación de 4 períodos de los últimos 30 años (vía documental) y las identidades profesionales de base (IPB), las trayectorias profesionales (TP) y las identidades actuales de los profesores formados en esos períodos (vía biográfica). Se concluye que cada currículo produce diferentes IPB (a partir de 1974, de calidad, al menos, razonable), pero también que, en la TP, estas identidades acaban por tornarse semejantes y, en general, menos ricas. Se destaca la necesidad de invertir en la calidad (exigencia) de los contextos de trabajo en el 1º CEB.

Descriptor: formación inicial, identidad profesional de base, currículo de formación, trayectoria profesional.

Summary:

Initial teacher education curricula, basic professional identities and professional trajectory

With the objective of studying the role of initial teacher education in the construction of primary teachers' identities, this paper characterizes and relates the teacher education curricula concerning 4 periods of the last 30 years (through documental analysis) with the basic profes-

sional identities, the professional trajectories and the current identities of teachers formed in those periods (through biographical analysis). The conclusions indicate that each particular curriculum produces different basic professional identities (from 1974 on with a quality which is, at least, average), but also that, in the professional trajectory, these identities end up by being similar and, generally, less rich. It is emphasized the need to invest, in elementary school, in the quality (exigency) of the working contexts.

Key Words: initial teacher education, basic professional identity, curriculum, professional trajectory.