

## **CAPÍTULO V**

### **RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA**

- 1. Credibilidad de la investigación**
- 2. Límites de la investigación**
- 3. Elementos para la reconstrucción y revisión teórica**
- 4. Alcance de futuro**



## V.- RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

1. **Credibilidad de la investigación**
2. **Límites de la investigación**
3. **Elementos para la reconstrucción y revisión del ámbito teórico**
4. **Alcance de Futuro**

Intentar reconstruir el **campo profesional** de Ciencias de la Educación desde las *representaciones* que tienen los alumnos del último año del profesorado y los profesores recientemente graduados, lleva a tener en cuenta la complejidad de dimensiones y de relaciones que lo implican.

El campo profesional, como construcción psico- social que se define por múltiples miradas, es “como es” en su sentido material- social (objetivado e instituido), pero también “es” según la percepción, valoración y categorización que hacen cada uno de los actores que intervienen en su sistema de relaciones y que implica un posicionamiento dentro del campo a partir de sus propios esquemas y sistemas de disposiciones y de su experiencia vital previa.

Habría, entonces un especial cuidado en tomar en cuenta que al referirse al campo de Ciencias de la Educación no se alude a un único, prescripto, objetivo y predeterminado campo profesional, sino a un campo que “es” a partir de las negociaciones de significado realizadas por los actores del caso, en relación a su cultura experiencial.

En el siguiente apartado, referido a la *credibilidad de la investigación*, se incluyen los criterios que primaron para tratar de asegurar la veracidad del estudio, como también aquellas dificultades advertidas a lo largo del proceso, tanto desde la perspectiva metodológica como teórica.

## 1. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad de la investigación son el *valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad*. Desde los estudios naturalistas y siguiendo la perspectiva de Guba y Lincoln ( Guba, 1983), estas preocupaciones se traducen en criterios de a) *credibilidad*; b) *transferibilidad*; c) *dependencia* y d) *confirmabilidad*, que responden a la pregunta de hasta qué punto los resultados son creíbles, válidos, consistentes y transferibles.

a) Desde el criterio de **credibilidad** esta investigación tomó diversas estrategias que permiten confirmar una atención cuidadosa a lo largo de todo el proceso. Ellas fueron la *triangulación* y la *corroboración estructural*.

- La *corroboración o coherencia estructural*, como así también la *recogida de material de adecuación referente* (Santos Guerra, 1990) permitió recoger información desde fuentes de diferente tipo: documentos, narrativas, grabaciones, que posibilitaron la contrastación de interpretaciones en los sujetos protagonistas en un laborioso proceso destinado a integrar con coherencia y sentido, incluso lo contradictorio o lo atípico del caso.
- La *triangulación*, que posibilitó recoger y analizar datos desde una variedad de perspectivas, contrastando los momentos y los actores desde diferentes fuentes y con distintos procedimientos metodológicos, lo que permite afirmar a esta altura del proceso, que en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos hubo una permanente confrontación de puntos de vista, de voces y de miradas. No obstante, desde la perspectiva de la *triangulación de tiempo o momentos*, es necesario plantear que la distancia entre la mirada pre- profesional y la profesional pudo haber sido indagada a partir de criterios como el de la preocupación profesional, el de la satisfacción

u otros, que permitiesen mostrar con mayor profundidad el cambio o la persistencia de las representaciones de campo profesional en Ciencias de la Educación.

- La *validación convergente* permitió incrementar la confianza en los hallazgos, observando el material desde diferentes perspectivas con la posibilidad de identificar debilidades.

Pero además, y parafraseando a Stake (1998), “en el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental... Aunque ellos son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes..y en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos” (pp.100). Este modo de triangulación denominado *primera revisión de interesados*, llevó a pedir a las alumnas, las profesoras del equipo de Taller IV y los profesores principiantes a examinar la fidelidad de las transcripciones y los escritos en borrador, sugiriéndoles la revisión del material para la autorización negociada con anticipación.

b) Desde el criterio de **transferibilidad**, se tomaron y recogieron *abundantes datos descriptivos* de una *muestra significativa*, en base a criterios *teóricos e intencionales*. La información fue transformada en datos a partir de *descripciones minuciosas* en las que el contexto conformó parte del texto. Esto permite afirmar que las configuraciones de significado acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación tienen sentido en el entorno y en la cultura en que se inscriben y resignifican. Es a partir de esta realidad que las conclusiones cobran comprensión y sentido.

c) Una de las estrategias más importantes para ver la consistencia que tiene una investigación cuyo diseño es emergente, es la **dependencia**. Esto implica mostrar con honestidad aquellas decisiones que permanentemente hace el investigador durante todo el proceso de indagación y que se justifican por las condiciones del contexto en que se trabaja.

Una de las decisiones que más afectaron el diseño original y la intención de confrontar las perspectivas de miradas en el escenario del Taller IV, fue la de renunciar a la estrategia de la *observación directa*. Si bien en el inicio de la investigación la negociación de acceso al campo fue consensuada por el equipo docente, al momento de iniciar la fase intensiva hubo una resistencia explícita por parte de su coordinadora a que se desarrollen observaciones en los encuentros de Taller y en las prácticas pre- profesionales en instituciones, negociándose proseguir con la investigación a costa de no cumplimentar esta estrategia. No obstante esta dificultad, la posibilidad de tener una *mirada indirecta* de lo desarrollado en el escenario de la Residencia, se hizo posible a partir de las entrevistas en profundidad y del análisis de los diarios de campo de las alumnas.

d) Una de las preocupaciones acerca de la **confirmabilidad** de la investigación se relaciona con la necesidad de confrontar o consensuar con otros estudios y con otros investigadores, los datos (su forma de recogida, análisis e interpretación) y los resultados obtenidos.

Las estrategias desarrolladas en este estudio estuvieron dadas a través de la ya mencionada *triangulación*, de la *revisión permanente* de los supuestos epistemológicos y de las alternativas metodológicas y del *ejercicio de reflexión* en las diferentes instancias del proceso, a lo que habría que agregar la *participación de jueces* en la construcción de los instrumentos de recogida de datos, en especial de los cuestionarios.

La *revisión por parte de los sujetos investigados*, mencionada anteriormente y considerada por Angulo (2002) como una de las variantes más importantes- aunque no tan frecuentes- de la triangulación, induce a llegar al corazón de la credibilidad.

Esta revisión de los interesados fue realizada en distintas oportunidades:

- 1) en setiembre de 2001, con las alumnas del Taller IV, a quienes se dio a conocer los primeros avances del estudio exploratorio, con el objeto de promover una reflexión conjunta como una forma de validación;

2) en octubre de 2001, con las alumnas del 5º año tanto del profesorado como de la licenciatura, conjuntamente con los graduados, a partir de un encuentro de información e intercambio de opiniones en el que se procedió a compartir los resultados provisionales y que permitió concretar el Primer Encuentro de Graduados en Ciencias de la Educación de Salta realizado en la Universidad Nacional el 16 de noviembre de 2001;

3) en noviembre de 2001, con la presencia de sólo una de las profesoras del equipo de Taller IV que fuera invitado en su totalidad, con la que se intercambió información, valoración y opiniones, validando los avances del estudio extensivo e intensivo logrados hasta ese momento de la investigación;

4) en noviembre de 2002, con las profesoras del equipo de Taller IV.

Cada una de estas instancias de revisión, llevó al re- planteamiento y a la reflexión de los tres principios de la “humildad metodológica”: el epistemológico, el técnico y el ideológico, planteados por Angulo (2002).

Otra instancia de la revisión, tanto por parte de los interesados como por parte de expertos, fue realizada en octubre de 2002, mediante un Primer Encuentro de Reflexión sobre la Identidad Profesional de los graduados en Ciencias de la Educación, en la Universidad nacional de Salta.

Lo relevante de esa instancia fue que su consolidación se originó a partir de la iniciativa y de la necesidad expresada por las mismas alumnas del Taller IV de la Licenciatura, cursantes del año 2002, entre cuyos integrantes había sujetos del caso. En este encuentro participaron profesores, graduados y alumnos del Profesorado y la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UNSa, con el auspicio de la coordinación de la carrera y de la Facultad de Humanidades. A lo largo de toda una jornada se desarrollaron una serie de actividades conjuntas, en las que fueron las alumnas de Taller las que coordinaron el debate y la discusión generadas a través de varios ejes, íntimamente vinculados con la investigación, y que se constituyen en elementos fundamentales para su validación.

## 2. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

La alusión a la *doble hermenéutica* con la que se inicia el ámbito teórico que da referencia a esta investigación, de la que da cuenta Elliott (1999: 374) al referirse al análisis del pensamiento del profesor en la investigación didáctica, *en el sentido de que se trata de interpretar la interpretación que hacen los profesores* en una creación o construcción de significados que dan sentido a su mundo profesional, se monta a la *doble hermenéutica* que para Giddens (1987) signa al programa interpretativo en la investigación social, e implica la intencionalidad de comprender las estructuras significativas del *mundo de la vida* por medio de la participación en ellas, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el *sentido y significado* del pensamiento de los profesores en un marco de relaciones intersubjetivas.

Bajo esta *interpretación de interpretaciones* se hace necesario tomar en cuenta algunas cuestiones que desde el punto de vista teórico y metodológico y a lo largo de todo el proceso de la investigación, se tornaron lábiles, dadas las características de viscosidad, amplitud y polisemia del constructo *campo profesional*.

Del mismo modo, las *representaciones sociales* como materia prima y como método, ofrecieron una dificultad agregada dada la complejidad ofrecida para su reconocimiento, registro, análisis e interpretación, lo que expuso la indagación a diferentes **riesgos**:

- el de la *ilusión de la inmediatez* (Passeron, 1989; cit. en Bolívar, 2001) que conlleva el espejismo de una pertinencia ilimitada,
- y sobre todo a la inclusión de una *circularidad explicativa* que mediante un *tratamiento tautológico*, pudiese encubrir y mistificar ciertas afirmaciones derivadas de las diferentes instancias de la investigación.



Otra de las limitaciones, que resulta importante destacar, está relacionada con la decisión inicial de haber querido abordar el problema y el objeto de la investigación bajo la *incidencia* de las prácticas pre-profesionales.

La connotación determinista de este término resultó un escollo y un desafío, por las evocaciones relacionadas con “el impacto formativo” o el “dispositivo performativo” que pudiese generar su uso indiscriminado. A partir de la interpretación de los resultados finales se rescató la preocupación inicial de comprender y explicar la configuración de las representaciones sobre el campo profesional, mediada por las prácticas pre-profesionales.

Por último, y sin agotar las dificultades y limitaciones de este estudio, merece subrayarse la complicación ofrecida por los escenarios y las circunstancias en los que se inscribe hoy la cultura profesional y experiencial de los graduados en Ciencias de la Educación en este particular contexto, tal como ha sido descrito y reconstruido en esta investigación.

El objeto de estudio, la problemática investigada y los actores del caso están fuertemente atravesados e inmersos en las condiciones estructurales y coyunturales de un contexto que se visualiza cada vez más como de creciente precariedad y de acuciantes necesidades. Las actuales condiciones de funcionamiento de las universidades públicas argentinas en general y la Universidad Nacional de Salta en particular, caracterizadas por una alarmante provisoriedad en sus políticas de formación, generaron un añadido más en las limitaciones del presente estudio.

### 3.- ELEMENTOS PARA LA REVISIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO TEÓRICO

La interpretación e integración de los *resultados* y el desarrollo de las *conclusiones* de la investigación, permitió descubrir una serie de vínculos y relaciones y un establecimiento de inferencias que quedaron expuestos en el capítulo anterior. Justamente esta especulación o forma de jugar con los datos propia de una investigación naturalista, es lo que permite decir a Goetz y Le Compte (1988) que la *teorización* supone una actividad conjetural.

Si bien en esta investigación la especulación y la inferencia fueron procesos permanentes a lo largo de todas sus fases, en el momento de redactar las conclusiones emergió con fuerza la necesidad de formular derivaciones teóricas que permitan reflexionar sobre la configuración del campo profesional a través de las representaciones que los alumnos y profesores principiantes de Ciencias de la Educación del caso fueron construyendo durante su socialización profesional.

Haber indagado las representaciones de los alumnos y de los profesores a través de la reconstrucción intersubjetiva de la cultura profesional, atravesada por la *cultura académica y experiencial* (Pérez Gómez, 1998) permitió asociar, comparar, integrar y comprender una serie de concepciones, valoraciones y opiniones acerca de lo que constituye su *campo profesional* en Ciencias de la Educación.

Pero la inclusión de la dimensión subjetiva e intersubjetiva no autoriza a afirmar que el pensamiento por sí solo construye una realidad, ni que haya tantas representaciones como estudiantes existan (Novak, 1987, cit. en López Ruiz, 1999), sino que, a partir de ellas, es posible identificar una *serie limitada de modelos o patrones comunes*, generativos de construcciones de sentido o

de sistemas de representaciones respecto de un tópico sumamente complejo y de múltiples dimensiones como es el *campo profesional*.

Es absolutamente legítima la preocupación acerca de si el campo reconstruido a partir de las creencias, opiniones, valoraciones y saberes presenta un grado de estructuración y de consenso suficiente como para afirmar que se está en presencia de verdaderas representaciones sociales acerca del campo profesional de Ciencias de la Educación que configuren a su vez *patrones comunes*.

A esta altura de la investigación, es posible afirmar la consistencia del *sistema representacional* acerca del campo profesional en Ciencias de la Educación que emerge de las alumnas próximas a graduarse y de los profesores principiantes, porque las representaciones emergentes:

- ✓ son resistentes al cambio, por lo que puede hablarse de una *persistencia* relativa a través del tiempo, al margen del proceso de socialización profesional
- ✓ poseen cierto grado de *coherencia* interna, que las hace consistentes
- ✓ se nuclean según *modalidades de categorización* que aluden a las características más superficiales del objeto y a partir de informaciones parciales
- ✓ manifiestan la función de “reflejo” del objeto del modo más completo posible (Moscovici, 1961), a partir de un principio de *economía de esfuerzo*
- ✓ son *consensuadas* en el contexto de origen (por el sistema institucional y socio- cultural en el que se encuentran

inmersas, íntimamente atravesadas por las formaciones culturales y sociales en las que se desarrollan la vida de los sujetos)

- ✓ son concepciones y valoraciones que permanecen *implícitas*, sin necesidad de disponer de argumentos explícitos que las justifiquen
  
- ✓ son construcciones *procesuales* de sentido y significado.

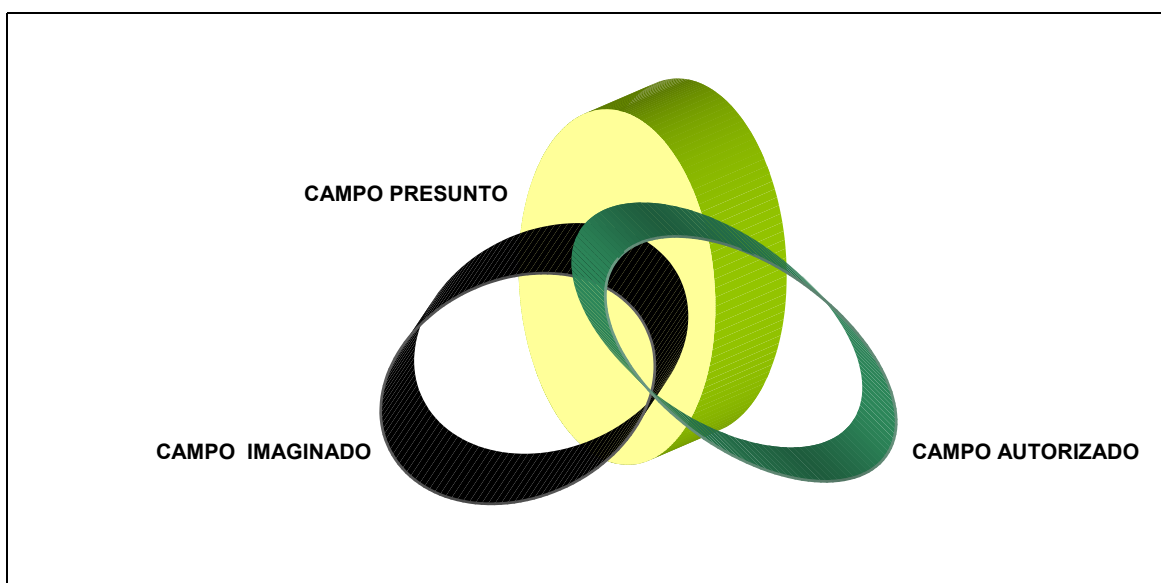
**De allí que sea válido hablar de un *campo profesional* polifacético que surge de la coexistencia de varias miradas que, lejos de presentarse como una “suma de enfoques”, se entrelazan e interactúan simultáneamente, y confluyen en la configuración de un *nudo de significados* al momento de recorrer la transición de la graduación y de la inserción profesional.**

Es posible reconocer, a partir de los resultados finales y de las conclusiones de la investigación, al menos tres miradas que organizan, estructuran y re-significan el campo profesional de Ciencias de la Educación y que se corresponden con:



**el campo profesional imaginado  
el campo profesional autorizado  
el campo profesional presunto**

Estas miradas, que actúan a modo de matrices, permiten no sólo dar sentido al campo profesional, sino también producir en él ciertos efectos a partir del entrelazamiento de *diferentes modalidades de categorización* (Tajfel, cit. Guichard, 1996: 140). Confluyen y se entretajan en una trama compleja, en la que se incluyen contradicciones, disonancias y interrupciones, pero también atribuciones consensuadas.



El campo profesional en Ciencias de la Educación: Nudo de significados

El campo profesional de Ciencias de la Educación, como núcleo de significados, abarca:

- ✓ **el campo imaginado**: configurado a partir de aspiraciones personales y en general de las experiencias biográficas y de trayectoria personal vinculadas con preferencias afectivas, con imágenes, con valoraciones y conjeturas, pero *con escasa referencia a hechos y elementos objetivables* (Tajfel: 1972) y con relativa independencia de las limitaciones impuestas por el contexto.

No es caprichoso el calificativo de “imaginado” para este campo. La elección de su nombre deviene, por un lado de “imagen” y por otro de imaginado en el sentido de “idealizado”.

Desde el primer sentido, se tiene en cuenta las consideraciones de Elbaz (1983), quien a partir de sus investigaciones considera a la “imagen” como uno de los componentes del conocimiento práctico que media entre el pensamiento y la acción. Para Clandinin (1986), el conocimiento experiencial se organiza fundamentalmente a través de *imágenes*, las que se caracterizan por ser “una vía para organizar y reorganizar la experiencia pasada....Es un concepto personal y organizado ... que puede incorporarse intelectual e históricamente en las personas” (cit. en Angulo; 1999: 294), y que relacionan y fusionan la vida privada con la experiencia personal, con un carácter histórico que las engarza en el pasado y las proyecta prospectivamente al futuro, con un tinte eminentemente moral y emocional.

Este campo conjeturado está fuertemente atravesado, entonces, por una matriz *subjetiva* referida a las predisposiciones y a los esquemas de percepción y valoración que son proceso y producto de la experiencia vital previa, por lo que podría ser considerado un campo auto referenciado, en el que la “percepción de sí”, desde lo personal y lo profesional, tiene una enorme carga. Este campo imaginado comparte la perspectiva de Pérez Gómez (1998) cuando se refiere a la “cultura experiencial”, como “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos ...han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha dado su existencia” (pp 198). Del mismo modo, es posible reconocer - en el proceso de conformación de la identidad profesional que desarrolla Dubar (1991; cit. en Bolívar 1998, 2001) - las “transacciones biográficas” íntimamente vinculadas con el campo imaginado.

Desde la asociación que se hace de lo “imaginado” con lo “idealizado” se hace necesario considerar que el campo está construido en base a aspiraciones personales, a intenciones de futuro y deseos que van modelando - a partir de la biografía personal y escolar – las representaciones de un campo “hecho a la medida” de esas valoraciones. Esta afirmación es coherente con lo que Huteau (cit. En Guichard, 1996: 122) denomina el proceso de “privilegiar ciertas propiedades del objeto a partir de una preferencia afectiva” en la construcción y categorización de lo que constituiría el campo profesional conjeturado.

Relacionado a este aspecto, la afirmación de Abraham (1998) cobra sentido cuando dice que frente a las amenazas sociales, el sujeto va estereotipando la “ilusión de lo conocido” y va forjando una identidad en la cual la imagen de sí mismo se corresponde con el “ideal profesional”.

La dimensión afectiva, valorativa y episódica que los sujetos atribuyen al campo profesional desde su propia novela, contribuyen a “convertir un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta” (Pajares, 1992: cit. en Marcelo, 1994: 344), haciéndolo propio e incuestionable, sin necesidad de abrirlo a la explicitación ni a la crítica.

*Lo imaginario no es el campo en sí. Más bien es el modo en cómo se lo configura, el modo en cómo lo subjetivo “marca” al campo, promoviendo una descripción casi tautológica de él, sin argumentaciones.*

✓ el **campo “autorizado”**, conformado a partir de lo que se reconoce como instituido social e institucionalmente, de lo que se cree y sabe acerca de esta institucionalización, de las representaciones “legitimadas” y autorizadas que devienen de la formación inicial o de

grado y de cada una de sus instancias, particularmente de la “trama autorizada” emergente del último año de la carrera académica.

Está asociado con lo que Esteve (1994) denomina la “reanudación de la escena” cuando alude metafóricamente a la actitud de quien repite una y otra vez la representación de lo que ha venido (...valorando, atribuyendo, creyendo) haciendo siempre, en una necesidad de integrar el campo imaginado con el campo que se impone desde lo instituido, filtrándolo y asumiéndolo como propio, en una suerte de reproducción escénica.

A partir de este marco que da un sustento de seguridad y de cierta confianza por brindar “lo conocido”, lo que “es”, lo que se “puede y debe esperar”, se modela un campo profesional recortado y autorizado, que reproduce en forma general aquello que ya se conoce, del que se puede ejercer alguna crítica, pero al cual se remite nuevamente por considerarlo más seguro y confiable. Con estos esquemas de interpretación se van construyendo los “rudimentos de un aparato legitimador”, cuya función es otorgar “validez cognoscitiva” a los comportamientos organizados en la práctica (Berger y Luckman, 1968).

Este campo autorizado es una convalidación de la afirmación de Feiman (1988) cuando dice del futuro profesor “... asume que ciertos criterios, juicios, creencias o razonamientos son cosas que todo el mundo sabe y hace, y por tanto no hay por qué dar una explicación, no precisan reflexión puesto que no se le presentan como problemáticos dada la frecuencia con que se le presentan y la familiaridad que con ellos ha establecido en su larga trayectoria en el mundo escolar, aunque sea en situación de alumno” (cit. en Cappell, 1992: 117).

La simplificación y el sincretismo de los constructos y de las valoraciones sobre las diferentes dimensiones del campo profesional de Ciencias de la Educación se incorporan “naturalmente” a lo largo de la socialización profesional y permiten una despersonalización de las



fuentes. Desde el punto de vista cognitivo, el riesgo de la internalización acrítica, simplificada y descontextualizada de los guiones y esquemas “autorizados” se caracteriza por su fragilidad, su intransferibilidad y su esquematismo. Emerge así una de las características del campo profesional: la fuerza que en él adquieren los clichés y eslóganes como discursos sustitutivos del sentido, que “anclados en la ambigüedad se despliegan en una verosimilitud sintáctica y semántica” (Ortega F, 1997), en un complejo proceso de interacciones en el que alumnos y profesores construyen una fachada de declaraciones de principio, de apariencias “de saber”.

*Posiblemente sea la formación inicial - en general- y el Taller IV – en particular- la instancia de socialización profesional que más impacte en la modalidad de categorización de este campo autorizado.*

Son los hallazgos de Dubar (1992, cit. en Fernández Cruz, 1994, 1996, 1999; y en Bolívar, 2001) acerca de la *doble transacción en la conformación de los procesos identitarios profesionales: biográfica y relacional*, los que permitan respaldar la afirmación de que en el proceso de configuración de las representaciones sobre el campo profesional, se imbrincan en forma simultánea, continua e interdependiente los campos *imaginado y autorizado*, en una estrategia que posibilita una tercera transacción: la *presunta*.

✓ el **campo “presunto”**, construido sobre todo a partir de las estrategias que los profesores y futuros profesores elaboran para reducir la distancia entre lo “imaginado” y lo “autorizado”, tendientes a hacer posible el propio proyecto profesional, inmerso y atravesado por la cultura profesional, e incluso por el “breakpoint” o choque con la realidad al que alude Van Mannen (1977, cit. en Blanco, 1966) y que suponen la reformulación de ciertas ideas y estrategias y/o el desarrollo de otras.

Las informaciones que en un principio (al ingreso del profesorado) son parcializadas, simplificadas y tamizadas por el filtro de la significación biográfica en su sentido más amplio, propias de supuestos no cuestionados, de estereotipos y de intenciones y anticipaciones de futuro (la carrera como magisterio, la profesión como ascenso social, el profesorado como carrera que posibilita una inserción inmediata) se enriquecen (que no significa necesariamente un crecimiento progresivo) y complejizan a lo largo de la formación inicial, bajo la incidencia de nuevas informaciones y ensayos que permitirán advertir otras modalidades de categorización.

Nuevos datos sobre el objeto de elección irán modificando las atribuciones iniciales y permitirán la aparición y conformación de nuevos supuestos, abiertos a nuevas posibilidades (por ejemplo, de ejercicio profesional en campos no convencionales, con perspectivas de “crear los espacios” de inserción y de trabajo frente a la incertidumbre, abierto a los desafíos de lo que *no se conoce en profundidad pero que se presume como posible*), teñidos por el filtro del campo autorizado pero resignificado en una producción nueva, en la que se advierten modificaciones y en las que se implica la *presunción de acción*.

El campo presunto que cobra fuerza en el último año de la formación de grado sería un campo expectable, relacionado con estrategias y expectativas de inserción que intentan responder, por ejemplo, al “créate tu propio trabajo”, más allá de lo convencional y prescripto, construido interactivamente a partir de la integración de nuevos datos, de la palabra y de las imágenes proporcionadas por los otros significativos (docentes del Profesorado, compañeros, familia, alumnos otras carreras docentes, autores y figuras relevantes del mundo académico, ) y de la resonancia de éstas sobre sí mismos y sobre sus formas identitarias, pero profundamente afectados por el balance que hacen de “lo posible” y de lo instituido.

Cabe preguntarse acerca de la posibilidad de concebir una formación deliberada del hábitus profesional que se transfiera al conocimiento expectable propio del *campo presunto*, que permita tomar distancia de la novela personal no cuestionada ni reflexionada, del “adiestramiento disciplinario”, de la reproducción acrítica de los eslóganes de la trama autorizada, de los juicios de los “otros significativos”, de los aprendizajes por ensayo y error en el marco de las pasantías o de otros momentos de la práctica (Perrenoud, 1995, cit. en Diker, 1997: 109), de la percepción de orfandad de un objeto específico y de un conocimiento sustantivo.

En otras palabras, cabe preguntarse sobre la posibilidad de fortificar este *campo presunto* desde la formación inicial, sin esperar a las instancias finales que recargan las expectativas y las funciones de las prácticas pre- profesionales, y que permitan tomar distancia de lo que Salinas (1995; cit. en Montero, 2001) denomina la *glorificación* del conocimiento profesional procedente de la práctica.

#### 4.- ALCANCE DE FUTURO

Las conclusiones que se desprenden de este trabajo de investigación, y el posterior desarrollo de una revisión y reconstrucción teórica acerca de la problemática investigada, advierten sobre los diferentes niveles y dimensiones en que se configura el sistema representacional sobre el campo profesional, siendo necesario remarcar – nuevamente – la singularidad de esta experiencia.

En el caso específico de los alumnos y profesores de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, las líneas de alcance que se perciben están íntimamente relacionadas con cada una de las **dimensiones** del campo profesional:

- desde lo disciplinar
- desde lo profesional
- desde lo identitario

Sin ánimo de desarrollar un apartado eminentemente propositivo, la intención se centra en asumir el desafío que implica formar un profesorado reflexivo y crítico, a partir de generar y favorecer espacios, a lo largo de toda la formación de grado y de la socialización profesional, que incluyan diversas acciones e intervenciones integradas.

La necesidad de revisar la **constitución identitaria**, en la que se reconozca y cuestione el sentimiento de pertenencia, compromiso e implicación a la **cultura profesional** conjuntamente con la asunción y el ejercicio de los roles y funciones profesionales, depende en gran medida de la revisión, debate y reflexión de las Ciencias de la Educación como **disciplina** y como “marco identitario” (Guichard, 2000).

Se impone el compromiso, tanto desde la institución universitaria formadora como del mismo cuerpo docente del profesorado, de adoptar ciertas intervenciones y decisiones que permitan modificar el inmovilismo y la promoción del perfil profesional difuminado, a partir de encuentros y debates permanentes que redefinan la profesión, su ejercicio, sus alcances, sus limitaciones y sus potencialidades, en el marco de una amplia y permanente discusión disciplinar, íntimamente inmersa en los actuales escenarios críticos y en los convulsionados contextos sociales y políticos del país.

Dichas intervenciones y encuentros periódicos deben garantizar la participación de alumnos, graduados y profesores en Ciencias de la Educación, en todas las instancias de la formación y del desarrollo profesional, *propiciando la generación de esquemas de actuación profesional posible y deseable*.

Y es en este caso la Escuela de Ciencias de la Educación como centro universitario de formación, la que debe asumir perentoriamente el compromiso de respaldar y favorecer este espacio que permita articular propuestas de

*reflexión sistemática con acciones y búsquedas activas de ámbitos de acción; revisión y cuestionamientos con proposiciones y ofertas concretas de servicios a la comunidad de la que forma parte.*

La posibilidad de trabajar sobre el reconocimiento social de la profesión en los “otros significativos” posicionados en el “adentro” y el “afuera”, en lo exogámico y en lo endogámico del campo, podrían constituir uno de los pilares fundamentales en la constitución identitaria singular y colectiva.

Asimismo, es fundamental atender a la recuperación de los espacios curriculares destinados a las prácticas pre-profesionales durante la formación de grado, disipados y postergados a partir de la propuesta curricular en vigencia, previo a la redefinición de su sentido y significado.

Si la reflexión *sobre, en y desde* la práctica deja de ser sólo declamativa y pasa a ser constitutiva de la formación y del desarrollo profesional en cada una de las instancias, cada uno de los actores y cada uno de los contextos, el desafío es posible. La reflexión, lejos de ser espontánea e intuitiva, debe ser propiciada a través de diferentes mediaciones y dispositivos que, en palabras de Marcelo (1995, 357), “vayan más allá de lo cotidiano”.

Priorizar la “puesta en superficie” de las representaciones previas que los alumnos y profesores tienen acerca de su profesión y de su profesionalidad, como así también de su *objeto disciplinar* y de su *objeto profesional*, (indisolublemente imbricados en una inscripción objetiva y subjetiva), debería constituirse en uno de los pivotes de la formación. Sólo a partir de esta mediación podría ser posible resignificar el conocimiento profesional y recuperar el núcleo sustantivo que permita generar y consolidar una identidad integrada y colectiva, que supere el inmovilismo y la desesperanza y que aborde la problemática de un proyecto profesional compartido y generador de propuestas, respuestas y acciones posibles.

Sacar a luz, examinar y comunicar las representaciones circulantes permitiría estimular la capacidad de cuestionar y confrontar los supuestos previos - consolidados y reconfigurados a lo largo de toda la formación - y sobre todo la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción a partir de una *crítica metódica* que favorezca la conformación deliberada del *hábitus profesional*, aún cuando se reconozca que la formación inicial tenga un impacto limitado en la socialización profesional.

Sólo a partir de *mediaciones deliberadas*, pensadas a partir de *criterios de oportunidad y adecuación*, podría ser posible resignificar el conocimiento profesional y recuperar el núcleo sustantivo que permita generar y contribuir a una identidad integrada y colectiva. En síntesis, le cabe a la formación de grado en general y a las instancias de la práctica pre-profesional en particular, la oportunidad de pivotar sobre las diferentes dimensiones del campo profesional, articulando las diferentes tensiones que en él se generan.

Sin ánimo de agotar las posibilidades propositivas, es necesario atender además al reclamo denunciado tanto por los profesores de la carrera, los alumnos y los profesores principiantes, en el sentido de recuperar una Asociación Profesional que nucleee a los graduados en Ciencias de la Educación de la provincia, integrada y vinculada a otras asociaciones similares que se desarrollan en el resto del país, de modo que se constituya y devengue en uno de los dispositivos articuladores entre la dimensión estructural y singular del campo profesional de los graduados.

En cualquier caso, parece necesario que se inicien también líneas de investigación referidas fundamentalmente a:

- *indagar en profundidad los procesos de constitución identitaria del profesional de las Ciencias de la Educación, en búsqueda de articular y potenciar el “campo presunto” durante la instancia de formación y de inserción profesional*

- *propiciar estudios de corte longitudinal que permitan advertir acerca de la naturaleza del contrato profesional que anticipan, realizan y evalúan los profesores en Ciencias de la Educación durante los diferentes momentos de su ciclo vital y profesional*
- *relevar e indagar en extensión y en profundidad las demandas sociales y laborales de la comunidad regional y nacional, con la finalidad de incidir y revertir las representaciones sociales consensuadas del “otro social”.*
- *replicar este estudio con otros que investiguen los campos profesionales de otros ámbitos disciplinarios y de otros contextos de formación, no necesariamente relacionados con ámbitos de la docencia*
- *superar el enfoque descriptivo e interpretativo de estudios como el presente, en búsqueda de ir más allá de la comprensión y explicación de los procesos de configuración y atribución de significados de lo que constituye “lo profesional”, y que permitan proponer acciones de intervención, transformación y mejora en las distintas instancias de la socialización profesional.*