

## **CAPÍTULO II**

### **ÁMBITO DE REFERENCIA**

**1.- VISIÓN GENERAL**

**2.- PARA COMPRENDER EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

**3.- LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

**4.- EL CAMPO PROFESIONAL**

**5.- LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES**



## II.- ÁMBITO DE REFERENCIA

### 1.- VISIÓN GENERAL

El planteamiento general del problema a investigar, gira en torno a la *construcción de significados* que los alumnos del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación y los profesores principiantes hacen de su *campo profesional*, teniendo como eje referencial a las *prácticas pre-profesionales* desarrolladas en el taller de residencia durante el último ciclo de su formación inicial.

La afirmación acerca de que el concepto *campo profesional* implica una *construcción de sentido y de significados*<sup>1</sup>, permite abordar la problemática de su constitución desde una perspectiva en la que necesariamente coexisten dimensiones cognitivas- simbólicas y dimensiones sociales, que van mucho más allá de las opiniones o de las simples imágenes o reproducciones de lo que es el campo profesional: las *representaciones sociales*.

Según sea la construcción y el sentido consensuado que se haga de este “espacio” arbitrariamente llamado *campo profesional*, habrá un posicionamiento al interior del mismo, favoreciendo una particular anticipación e interpretación de su objeto, de los saberes, estrategias, papeles y escenarios de la profesión y de su ejercicio.

En el proceso de socialización profesional de la formación inicial, y sobre todo durante el ciclo en el que se desarrollan específicamente las prácticas pre-profesionales (prácticum o taller de residencia), hay una variedad de opiniones que le permiten afirmar a Sáenz (1991, cit. en Rodríguez López, 1994: 148) que

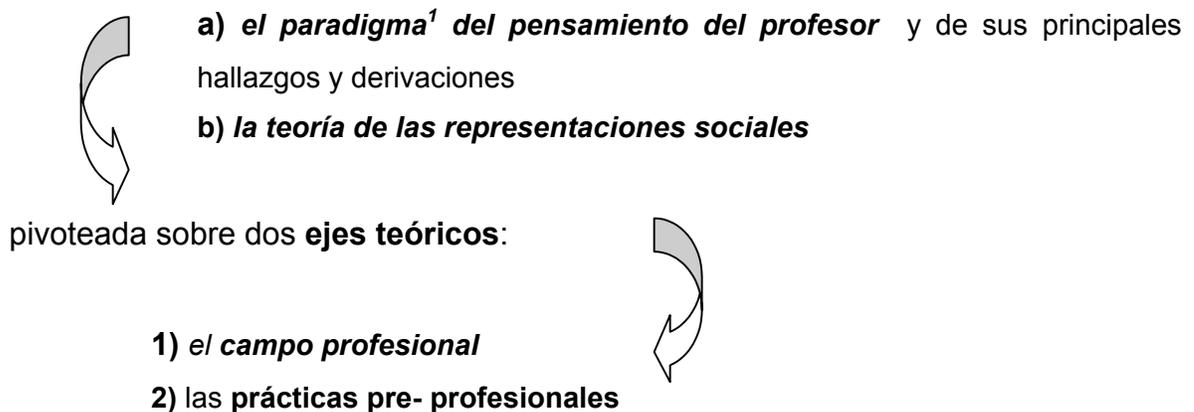
---

<sup>1</sup> Investigar el pensamiento de los profesores implica una *doble hermenéutica* afirma Elliott (1999: 374), 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.

es el tópico del *currículum formativo del profesorado* que ha generado mayor *bibliografía, investigaciones y reuniones científicas en los últimos veinte años*.

Las prácticas pre- profesionales ofrecen una gran diversidad de interpretaciones: hay quienes fundamentan que éstas constituyen “un espacio de transición de particular impacto”, una “instancia privilegiada”, un “campo de experiencia destinado al entrenamiento profesional” (Andreozzi, 1996: 23) de acceso a los saberes institucionalizados en el campo profesional de pertenencia que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y rutinas de la profesión (Edelstein-Coria, 1999 :37) y hay quienes afirman que las prácticas siguen sufriendo de *hipertrofia funcional* (Zabalza, 1989) dadas las expectativas que generan en el proceso de socialización profesional.

Esta breve panorámica permite introducir una *visión general* del **ámbito de referencia** de la investigación, a partir de una aproximación de:



En el proceso de la investigación, el análisis y revisión de los aportes y los antecedentes implica la exigencia de reflexión, la exploración de ideas, el nivel de abstracción y el compromiso personal (Tejada, 1997: 44). De tal modo, no constituye un proceso lineal de revisión sino un verdadero proceso que integra

---

<sup>1</sup> Según Doyle (1978. cit. en Angulo, 1999: 265), **paradigma** es la “estructura implícita que define los problemas, los métodos y las soluciones legítimas para una comunidad de investigadores...Es una percepción de adecuación compartida, parte de la realidad asumida en la práctica de la investigación, que los investigadores usan tácitamente para formular sus juicios sobre el trabajo en su dominio”. No obstante, y compartiendo con Angulo (1999) se tomará a partir de este momento el concepto de **programa** por considerarlo menos rígido que el de paradigma, dada la posibilidad de “hibridación, relación y entrecruzamiento” (pp 266)

una visión pormenorizada y a la vez amplia y que involucra un análisis “posicionado” por parte del investigador.

La revisión de la literatura sobre los antecedentes específicos relacionados con la problemática planteada, nos permite advertir la amplitud, variedad y complejidad de trabajos de investigación que actualmente se desarrollan en relación a los diferentes ejes en los que se implica la presente investigación: *representaciones sociales, prácticas pre-profesionales, campo profesional*.

Previo al desarrollo de los ejes teóricos, se impone rever el origen y desarrollo del programa del *pensamiento del profesor*, dado que de sus hallazgos se desprende la línea de investigación en la que se encuadra el presente estudio.

## 2. PARA COMPRENDER EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Desde la perspectiva de la *investigación didáctica* es necesario partir del análisis de aquellas líneas que han centrado su preocupación en el estudio, descripción, comprensión e interpretación del *pensamiento del profesor* y de la práctica docente, abiertos a modelos mediacionales.

El programa de *pensamiento del profesor* está incluido en las teorías psicológicas de perspectiva *mediacional- cognitiva*, denominadas así a partir de la integración de las influencias recíprocas entre el *procesamiento de la información* realizado por el profesor y el realizado por los alumnos.

A fines de la década de los años 60, con la edición del libro *La vida en las aulas* de Philip Jackson, eclosionan los primeros estudios en los que se intenta describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los maestros. Marcelo (1987) sitúa el origen formal del *paradigma de pensamientos del profesor* a partir de 1975 con la aceptación, por parte de la comunidad científica, del modelo de investigación llamado “procesamiento clínico de la información”, representado en ese momento por Good, Shulman, Jackson,

Morine, Slovic, Weiner, Marx, entre otros, que enfatizan la intención de comprender el pensamiento latente por sobre el pensamiento observable (Pérez Gómez, 1983)

Esta corriente de investigación desarrolló desde ese entonces una línea de evolución verdaderamente considerable, abarcando básicamente tres aspectos en los estudios acerca de los procesos de pensamiento:

1. la planificación que realiza el profesor de sus tareas
2. sus pensamientos y decisiones vinculados a sus interacciones con sus alumnos
3. sus teorías y creencias acerca de la enseñanza y otros aspectos del mundo en general

A partir de estas líneas de investigación, se hace necesario sintetizar algunos de los siguientes hallazgos, teniendo en cuenta para ello los concienzudos análisis y rastreos desarrollados por Angulo (1999), Pérez Gómez (1986; 1999), López Ruiz (1999), Marcelo (1987) y Porlán (1998), entre otros:

- los planteamientos centrados en la distinción que Jackson (1975) hace de las fases *preactiva e interactiva de la enseñanza*, es decir entre aquellos procesos y actividades que el profesor realiza previo a su actuación, y los comportamientos que se ponen en juego durante el intercambio interactivo en el aula (Kounin, 1970), y que no pueden desconocer la complejidad de sus prácticas, caracterizadas por la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia (Torres Santomé, 1991)
- las investigaciones sobre el modelo de *toma de decisiones* que permite considerar al profesor como alguien que permanentemente está valorando situaciones y procesando información a partir de éstas, de modo que le permitan tomar decisiones sobre qué hacer a continuación, observando los efectos de sus acciones sobre los alumnos (Clark, 1978; Clark y Yinger, 1979; 1987).

En este modelo interesa saber fundamentalmente, cómo decide un profesor lo que debe hacer en una situación determinada y cuáles son los procesos mentales que originan su comportamiento (Shavelson, 1975). De los estudios sobre el modelo de *tomas de decisiones* emergen hallazgos que permiten afirmar que los profesores planifican, actúan y reflexionan en un proceso cíclico y continuo, aún cuando no sea en forma consciente ni formal (Pérez Gómez, 1984), de modo tal que elaboran un plan que les sirve de marco orientador para la enseñanza interactiva. Esa programación, apunta López Ruiz (1999), es realizada a partir de la información, del conocimiento y de las experiencias que se tiene de los alumnos (Clark y Yinger, 1987), de los contenidos del curriculum (Marcelo, 1987), de las actividades (Zahorik, 1975) y del contexto (Doyle, 1985). El marco orientador actúa a modo de *guión mental* o *esquema* (Shavelson, 1986) para la enseñanza interactiva y contribuye a dar seguridad y confianza al profesor, proveyéndolo de un repertorio de *rutinas* (Yinger, 1980), que a su vez le permiten tomar lo denominado por Marland (1979) como *decisiones interactivas*, y que implican al menos tres elementos: referencia explícita a alternativas posibles; elección de entre algunas de dichas alternativas; persistencia en la alternativa elegida.

- las investigaciones sobre el modelo de *procesamiento de la información*, que hacen hincapié en cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su comportamiento. Supone que frente a la complejidad de una situación, el profesor aborda la situación simplificándola en función de *esquemas*<sup>1</sup> que la singularizan (Shulman, 1981). En los estudios sobre la planificación docente realizados con los estudiantes de educación, se rescatan la conclusiones de Borko y

---

<sup>1</sup> Pérez y Gimeno (1988) describen tres tipos de esquemas en los procesos de pensamiento: *guiones*, caracterizados como un conjunto de *rutinas* (Yinger, 1980), *escenarios* y *estructuras proposicionales* referidas no sólo al conocimiento que el profesor tiene de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también los que se incluyen en el clima social del aula.

colaboradores al afirmar: “cuando los estudiantes de educación tienen una preparación fuerte en un área de contenido y confianza en su conocimiento del contenido curricular para el curso, planifican con menos detalle y son más sensibles al alumnado durante la enseñanza” (cit. en Angulo, 1999: 276).

Es necesario aclarar que los estudios que tienen como objetivo la *planificación docente*, lo hacen sobre la base de tomar este concepto en dos sentidos: desde una perspectiva cognitiva - psicológica y desde un sentido más descriptivo y fenomenológico (Angulo, 1999)

- las investigaciones que se centran en el estudio de las *creencias y teorías implícitas* de los profesores acerca de distintos aspectos relacionados al currículum, a la enseñanza (Marrero, 1988) y a la evaluación (García Jiménez, 1988), entre otros alcances.

El sustento epistemológico de estos estudios está intrínsecamente relacionado con los aportados por la *psicología social cognitiva* y la *psicología de la cognición social* que no tardaron en confundirse en un poderoso soporte, o “maridaje” en términos de Rodrigo (1993), que permiten comprender a los sujetos como *procesadores activos de la información*, en función de: a) la categorización e interpretación que los sujetos hacen de diferentes estímulos u objetos de percepción; b) los procesos de selección y simplificación que generan la organización de la información; c) la guía que esta información significa en el comportamiento personal y también en el modo de procesar las futuras informaciones (Rodrigo, 1993: 41).

Entre las líneas de las principales aportaciones elaboradas dentro del denominado programa de *pensamientos del profesor*, no pueden obviarse aquellas líneas de investigación que se ocuparon de la caracterización, comprensión, incidencia y relación entre las creencias (Clandinin y Connelly, 1988; Wahlston, 1982 ), teorías implícitas (Clark y Peterson,

1986; 1990; Marrero, 1993), conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1988), conocimiento práctico (Elbaz; 1983); y especialmente de las representaciones sociales (Gilly, 1980, Guichard, 1996)

La investigación sobre el *pensamiento del profesor* generó y utilizó una gran cantidad de conceptos para categorizar y describir el conocimiento que los profesores utilizaban en lo que se denomina “*nuestras acciones inteligentes*” (Schön, 1992). Algunos de ellos, que se suman a los ya mencionados son: *perspectivas* (Tabachnik y Zeichner, 1988), *metáforas* (Munby, 1988), *esquemas* (Calderhead, 1988) y *constructos personales* (Kelly, 1955).

En una revisión del campo, Pope (1999, cit. en Feldman) señala más de veinte conceptos diferentes, que podrían agruparse en al menos los siguientes conjuntos:

- a) Algunos, como *esquemas, planes, guiones o rutinas*, expresan aspectos regulativos.
- b) Otros definen núcleos generales de significado como *metáforas, imágenes, creencias, perspectivas*.
- c) Un tercer grupo se compone de categorías que agrupan principios organizadores, por ejemplo *teorías intuitivas, teorías subjetivas o teorías implícitas*.
- d) Pero es de destacar aquel concepto, como el *conocimiento práctico* (Elbaz, 1981, 1983, cit. en López Ruiz, 1999: 63) que constituiría un cuarto grupo, y que define de un modo más holístico la cualidad e imbricación de “*aquellos conocimientos complejos, orientados a la práctica, que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza*”.

Si bien las *representaciones sociales* no están incluidas explícitamente por Pope en los agrupamientos mencionados, se considerarán contenidas entre

aquellos constructos que definen *núcleos de significado*, como atribuciones de sentido íntimamente relacionadas a procesos cognitivo- simbólicos, de interacción y consenso.

### **2.1.- Algunas críticas al programa mediacional- cognitivo**

El campo de investigación de este programa de *pensamiento del profesor* presenta algunos problemas que pueden sintetizarse desde los aspectos conceptuales y metodológicos:

a) El marco teórico en que se fundamenta este programa es eminentemente el de la Psicología Cognitiva en sentido estricto, también denominada teoría del procesamiento de la información, que se *integra en modelos específicos de explicación de la enseñanza* (Pérez Gómez, 1985). Las críticas apuntan fundamentalmente a cuestionar la ausencia de dos tipos de variables: *emotivas y contextuales*, que inciden en el juicio y pensamiento del profesor, en un proceso que no puede analizarse “a solas” y que no descuide los escenarios (Doyle, 1985) en los que se desarrolla su actividad profesional.

Angulo agrega a este respecto: “los docentes nos son profesionales totales porque actúan racionalmente según lo razonablemente admisible en un contexto tan peculiar como es el aula, sino porque no se acomodan en su actuación a la lógica que algunos de estos investigadores entienden como la estructura ideal de decisión y planificación racional” (1999: 274), con lo que pone en superficie la advertencia y el cuestionamiento acerca de la integración del procesamiento de la información con los modelos específicos de la enseñanza.

Por otra parte, se le objeta a este enfoque un “marcado carácter psicologicista, que descuida aquellos aspectos y dimensiones propiamente pedagógicos que conforman los procesos de enseñanza- aprendizaje, como

pueden ser los métodos, los contenidos o los propios alumnos” (Contreras, 1985; cit. en López Ruiz, 1999: 67) .

El pronunciado acento psicologicista atenta, según autores como Martínez Bonafé (1995), en la abstracción que suele hacerse en este tipo de investigaciones del *sustrato ideológico* que envuelve y da sentido al “edificio cognitivo” del profesor y que orientan su pensamiento. En ese sentido las decisiones, creencias y actuaciones del profesor no se basarían exclusivamente en perspectivas racionales que dirigen su pensamiento sino que, incluidas en *la trama cultural* no pueden dejar de tener en cuenta el análisis de la función ideológica.

Autores como Bruner (1992) realizan severas críticas a esta perspectiva teórica representada por la Psicología Cognitiva en sentido estricto, en relación a la falta de inclusión de la *dimensión cultural* que se ocupa del significado en sus análisis. Para comprender al hombre, dice Bruner, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados, no sólo por sus actos intencionales, sino por su participación en sistemas simbólicos de la cultura.

En virtud de la actualización de la mente en la cultura, el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada, con lo que el *constructivismo sociocultural* (de Bruner, Vigotsky y Cole entre otros) prioriza el polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo por sobre el polo interno. El eje de las críticas de las posiciones culturalistas del constructivismo enfatiza el descuido que la Psicología Cognitiva realiza sobre el “propio contenido de los escenarios naturales y especialmente de los sociales (en relación)...al propio proceso mental, a los pensamientos, a los sentimientos y a la conducta” (Pérez Gómez; 1999: 205) .

“Lo interpersonal precede a la internalización” es un planteo que confirma las ideas de Vigotsky (cit. en Páez y Blanco, 1996), quien insiste en que el sujeto no copia ni reproduce, sino que se re- apropia del

conocimiento que le ofrece el grupo, como proceso cognitivo de interacción social en el que la cultura cobra un papel esencial.

b) La diversidad conceptual que implica este enfoque mediacional, y que involucra un repertorio de constructos que con diferentes nomenclaturas abarcan significados similares, muestra búsquedas diferentes y, por lo tanto, dificulta la *comparabilidad* de los resultados.

Desde la perspectiva metodológica de indagación, se destaca una de las críticas más sobresalientes al programa mediacional, que se focaliza en la proliferación de estudios eminentemente *descriptivos*, sobresaliendo su *carácter estático y acrítico* (Popkewitz, 1991; cit. en López Ruiz 1999: 67) que no aportan información valiosa para la innovación de las prácticas de los profesores.

La polisemia (entre pensamiento práctico, constructos personales, sentido práctico, conocimiento personal práctico, teorías en uso, teorías implícitas, creencias, perspectivas, etc) genera problemas de *confiabilidad*, que se traslada a los planteamientos metodológicos que indagan el análisis de los procesos de construcción e interpretación de los mismos.

La “multiplicación de entidades” que se aprecia en este tipo de investigación basado en el enfoque mediacional transgrede además el principio de *simplicidad*, por lo que se aumenta el riesgo de producir una adecuación artificiosa entre datos y teorías ya que facilita el recurrente problema de “encontrar lo que se busca” porque lo “que se busca” es siempre aquello que se encuentra.

Esta situación se agrava cuando la investigación se desarrolla en medios poco prolíficos, por lo cual las debilidades apuntadas se ven aumentadas ante la imposibilidad de realizar triangulaciones, una de las maneras de validar, en estos casos, datos y conclusiones (Feldman, 1999), constituyendo uno de las objeciones más reiteradas al estudio del pensamiento del profesor en lo relativo al tratamiento metodológico.

Una última crítica al aspecto metodológico de esta línea de investigación, está relacionada sobre todo con la excesiva *generalidad* de los resultados que no permite advertir, según autores como Lowyck, 1986 (cit. en López Ruiz, 1999) una indagación *en profundidad* del sustrato básico de los juicios, decisiones y atribuciones del profesor.

## **2.2.- Derivaciones de los hallazgos sobre el programa de pensamiento del profesor para esta investigación: tributos para una toma de posición**

A partir de la atención creciente que se le presta a la importancia de describir y comprender el pensamiento de los docentes para advertir mejor los procesos que ocurren en el aula, se desarrollan una serie de estudios que aportan – además del pensamiento – al conocimiento del profesor y que se basan en los aportes de la psicología cognitiva.

Los puntos de partida que López Ruiz (1999) destaca como más significativos de esta línea de estudio, y que se toman como supuestos iniciales para esta investigación son entre otros:

- El profesor como una persona activa, autónoma (Clandinin, 1986) y reflexiva (Caldeheard, 1983) “que de forma continua procesa información y da sentido a su práctica y que posee un sistema particular de creencias acerca e los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López Ruiz, 1999:52)
- La interrelación entre el pensamiento y la acción del profesor (Slavelson y Stern, 1983), en el sentido de los diferentes factores que pueden identificarse en la adopción de decisiones docentes y en la incidencia del pensamiento como guía y orientación de la práctica en el aula.
- La organización en torno a *esquemas de conocimiento* (Shavelson, 1986) del pensamiento de los profesores.

- Los esquemas de conocimiento del profesor abarcan el campo de sus *creencias y concepciones personales*, sus *perspectivas* (Tabachnick y Zeichner, 1988), sus *teorías explícitas e implícitas* (Clark y Peterson, 1986; Marrero, 1988) acerca de los diferentes aspectos del curriculum, de la enseñanza y de la educación, como un conjunto de principios ideológicos y actitudinales que influyen directamente sobre la toma de decisiones que adopta el profesor en los procesos interactivos (Pérez Gómez, 1985).
- Los esquemas de conocimiento del profesor también incluyen el campo de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza
- *Los esquemas de conocimiento suelen representarse en el lenguaje y en la mente del profesor a través de imágenes, metáforas y principios prácticos* (Clandinin, 1986 en López Ruiz, 1999; 52)

Estos hallazgos que fortalecieron el programa, según el énfasis de los estudios *en la cognición* de pensamiento del profesor, se perfilaron en dos tendencias:

- las que indagan los mecanismos cognitivos del pensamiento de procesamiento de la información, a partir de averiguar cuáles son los procedimientos y mecanismos mediante los cuales los profesores toman decisiones.
- las que atienden el contenido del pensamiento, es decir los significados construidos por los sujetos, en un enfoque que enfatiza los significados construidos y atribuidos por los profesores.

A los efectos de esta investigación, el interés por comprender los procesos de configuración que ponen en juego los profesores próximos a graduarse y los profesores principiantes respecto de lo que constituye su *campo profesional*,

privilegia la línea que atiende los *significados contruidos y atribuidos* por los actores.

Atender a algunos de los principios que emergen de estos estudios: la interpretación y valoración de la información que los profesores hacen antes, durante y después de la intervención didáctica, y relacionarlos con la *dimensión perfectiva* que señala Pérez Gómez (1985) cuando se refiere al carácter ético que impregna todo el pensamiento del profesor, implica subrayar la incidencia del juicio, de la información previa, de sus creencias y valoraciones en todas las instancias de su actividad profesional. Pero, el problema “aparece cuando los criterios que gobiernan el juicio del profesor son nebulosos e incluso inconscientes, cuando forman parte de una plataforma ideológica implícita que permanece a cubierto de todo análisis, contrastación y reconsideración, cuando se realimenta por vías propias e incontroladas y se reproduce insensible al lenguaje de los hechos o a las razones de la confrontación racional” (Pérez Gómez, 1985:119).

Los aportes de la Psicología Cultural<sup>1</sup> y de la perspectiva Socio- cultural en esta investigación permitirán -además- situar el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos - mediados social y simbólicamente - de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria.

Desde este enfoque de la Psicología Socio- cultural, se tendrá en cuenta una de las contribuciones más superadoras, originales y decisivas en el campo del pensamiento del profesor, relacionada con la *mediación*: “todas las funciones psíquicas comparten el rasgo de ser mediados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso” (Vigotsky, 1934; cit en Blanco, 1996: 31) que se enraíza con el concepto de *acción mediada*.

---

<sup>1</sup> Para Shweder (cit. en Cole; 1999: 23) la Psicología Cultural no es un desprendimiento ni una subdisciplina restaurada de la Psicología. Es una nueva disciplina que permite situar a la cultura en el centro de la Psicología General, en lugar de su periferia, una nueva *manera alternativa de pensar la cultura en la mente*.

A partir del concepto de mediación, la mente humana está ligada a marcos culturales, institucionales e históricos “en la medida en que éstos son los escenarios que proporcionan las herramientas culturales de las que harían uso los individuos a la hora de poner en marcha sus procesos mentales. Bajo esta perspectiva, los instrumentos de mediación son los portadores de patrones socioculturales y del conocimiento” (Wertsch, 1996: 187)

Para ello, y teniendo en cuenta a Cole (1999) se toma como punto de partida que “la mente es co-construida y distribuida”, que la acción está mediada en el contexto y que el análisis de la construcción de significados se fundamenta en acontecimientos de la vida diaria.

Esta visión integra lo que Pérez Gómez (1999; 212) denomina la “cultura experiencial” y los procesos complejos de construcción de la subjetividad, constituyendo otro de los nodos en los que se posiciona la presente investigación.

A partir de los hallazgos mencionados hasta el momento, y fundamentalmente de los aportes derivados de aquellos procesos del pensamiento social, relacionados con la generación de prototipos o patrones básicos que desde el punto de vista simbólico- cognitivo y desde la cultura experiencial tienen una prevalencia sustantiva para esta investigación, se desarrollará el siguiente apartado, referido a las representaciones sociales.

### 3.- LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

*La forma como hablan los profesores de lo que hacen nos puede dar claves acerca de cómo organizan su mundo (Yinger, 1985)*

El constructo **campo profesional** implica una *construcción* o configuración muy compleja, en la que es necesario comprender los componentes *simbólicos* y *cognitivos*, desde las relaciones *intersubjetivas*, *contextualizadas* en el proceso

de la formación de grado en general, y particularmente durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

Si bien este constructo de campo profesional opera como un organizador privilegiado dentro del amplio marco teórico constituido por aportes convergentes desde distintas disciplinas, son las **representaciones** las que mejor pueden identificar los aspectos cognitivo- simbólicos que se expresan en los discursos de quienes anticipan, desarrollan y reflexionan sobre y desde su práctica.

Desde el sentido común, la representación social está asociada a una conformación que se genera “en la cabeza” de las personas o *en algún lugar extraindividual de la sociedad* (Ibáñez, 1988: 12), que permite reproducir o aderezar la “realidad” en la vida cotidiana. Aún cuando se admita que la representación trasciende a la persona individualmente considerada, es fácil advertir que esta consideración lleva a pensar en tantas representaciones como sujetos y como situaciones hay o se presentan.

De este tipo de aseveraciones simplistas podrían emerger algunas cuestiones que merecen destacarse y que inclusive son contradictorias entre sí: la realidad es objetiva, con características y propiedades que podrían ser descritas de modo que puede verse a la *realidad tal cual es*, pero que a partir de los intereses, de las trayectorias, de las expectativas personales y culturales, de las posiciones y la intencionalidad, puede reconfigurarse una realidad que permite traducirse, en una realidad *subjetiva*.

La noción de representación social tiene antecedentes históricos fundamentales, entre los que se destacan, en una primera revisión, la teorización de la representación colectiva de Durkheim (1898), las aportaciones de los sociólogos del conocimiento sobre la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann; 1968), la aparición y difusión de la obra de Moscovici (1961), los diferentes enfoques correspondientes a la psicología cognitivista social, como los de Bruner (1957) en relación a los procesos de categorización; y

los aportes provenientes del interaccionismo simbólico (G. H. Mead, 1963) referidos fundamentalmente a la explicación del pensamiento social

Desde el *estructuralismo constructivista*, Bourdieu (1980) considera a las representaciones como la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, a partir de visiones estructuradas por las relaciones sociales. Anteriormente, en 1970, Bourdieu y Passeron rechazaron el concepto de representación social por considerarlas como una ingenuidad de las filosofías sociales del consenso, aunque posteriormente retomaron este constructo dada la relevancia que en su teoría otorgan al juego de las relaciones sociales en la que reconocen la *coexistencia de representaciones dispares entre los distintos grupos sociales en función de intereses que son diferentes y a veces conflictivos*. (Ibáñez, 1988: 73)

### **3.1.- Dimensiones de las representaciones sociales**

Como materia prima y como metodología para la interpretación de la realidad, las representaciones sociales presentan una doble dimensión: **intra e inter subjetiva**, lo que permite plantear el interrogante de cómo éstas se producen psíquica y socialmente.

Desde la **perspectiva intra-subjetiva**, el análisis exhaustivo desarrollado por Jiménez Silva (1997) permite considerar los aportes del psicoanálisis a partir de la obra de Freud, vinculándolos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La teoría psicoanalítica freudiana aborda la problemática de las representaciones planteando la existencia de por lo menos tres tipos de representaciones: *de palabra* ( que establecen no sólo el vínculo con la realidad, sino que la constituyen para el sujeto desde el momento que el lenguaje *construye* la concepción de la realidad), *de cosa u objeto* (que implican un trabajo activo de asociación por el cual la representación es más que lo percibido de la cosa) y *de frontera* (o representaciones de compromiso que implican una subjetividad comprometida, activa, vinculadas al acto de represión y de pulsión)

Entre los aportes fundamentales de la obra de Freud para el tratamiento de las representaciones sociales, es necesario destacar algunas como:

✓Las representaciones no son percepciones, y su punto de diferencia principal está en la condición de pensar. *El pensamiento cuyo anhelo es establecer la identidad entre la cosa percibida y el objeto- representado, existe siempre y cuando tal identidad se logre* (Jiménez Silva, 1997: 69)

✓Las representaciones no son el resultado de la impresión de una cosa en lo mental, sino el producto de un proceso asociativo muy complejo

✓Las representaciones no son imágenes, no constituyen el resultado de una impresión especular pasiva, sino que devienen de un trabajo asociativo complejo, que se ensambla en un entramado de representaciones o sistemas de representaciones relativamente estables..

✓Las representaciones *trabajan y son trabajadas*, a partir de ciertos mecanismos básicos como el de *condensación* (que permite que las representaciones singulares, por repetición y por descarga trasciendan las meras percepciones) ; el de *enlace* (que permite conformar el entramado de representaciones como condición de la adquisición de significado); el de *actividad* ( que permite conformar un material de archivo de “movimiento permanente en y entre representaciones”); el de *mediación* (o “actividad metabólica que pone en juego por una parte, la pulsión, la historia de encuentros entre el sujeto y la otredad, las huellas de esos encuentros, y por otra, los significados lingüísticos e imaginario social a que accede el sujeto”) (Jiménez Silva; 1997).

✓El deseo permite investir a la representación de una condición que supera la simple asimilación entre la cosa percibida y el objeto representado.

Si bien el psicoanálisis ha dado su mayor respuesta al cómo se conforman intrapsíquicamente las representaciones - desde una perspectiva intrasubjetiva- no pueden desconocerse los aportes que ilustran especialmente la dimensión relacional en la que se inscriben éstas. Algunos de estos conceptos

psicoanalíticos, son el de *fantasma* (como núcleo de la dinámica entre interiorización y exteriorización), el de *transferencia* (como repetición de prototipos de experiencias previas sobre la vida relacional actual) y el de *identificación* (como un modo esencial de percibirse, a nivel imaginario, idéntica a otra en relación a un rasgo, una actitud, o globalmente) Marc y Picard (1992).

Desde la **perspectiva intersubjetiva** de las representaciones sociales, son fundamentales las aportaciones que provienen de la sociología del conocimiento (Durkheim, 1898); la fenomenología existencial (Sartre; 1943); la fenomenología social (Laing; 1969); el estructuralismo constructivista de Bourdieu y Passeron (1970); el estructuralismo de Berger y Luckman (1967) la psicosociología y las contribuciones del interaccionismo simbólico (G. Mead, 1973; Goffman, 1970; Tajfel, 1972; Blumer, 1969), como así también la Psicología Cognitivista Social (Bruner, 1957; Bruner y Potter, 1964; Killpatrick, 1961; Heider, 1958).

Referirse a una perspectiva intersubjetiva de las representaciones sociales no significa desconocer que en su tratamiento hay posiciones encontradas y otras complementarias.

En general, los aportes a la intersubjetividad de las representaciones evidencian la preocupación por conocer los procesos “internos” (al interior de la subjetividad) que interpretan y construyen la realidad, en un enfoque que va más allá de lo fenoménico y del que emergen una serie de estudios centrados en la explicación del pensamiento social, tanto desde su dimensión social como cognitiva.

Desde una *concepción objetivista de lo intersubjetivo*, el concepto inicial y fundante de las representaciones sociales es el de representación colectiva, acuñado por Durkheim en 1898. Con este término se incluyen la ciencia, mitos, ideas, religión y emociones que ocurren en una comunidad (Rodrigo; 1993; 43) y constituyen *conceptos explicativos irreductibles...en tanto conocimiento, no son el resultado de las percepciones inmediatas del individuo, sino de la mediación de*

*las categorías implantadas en la mente.* De la sociología del conocimiento se deriva un concepto subyacente que es de suma importancia para el tratamiento de las representaciones: los hechos sociales son independientes y externos a la conciencia individual y se constituyen en una entidad supraindividual.

Del mismo modo, es posible afirmar desde esta perspectiva que la vida colectiva no emerge de la vida individual, sino a la inversa. Este es uno de los principios que permite afirmar el reduccionismo objetivista de las representaciones sociales que emerge de los aportes de Durkheim, poniendo el énfasis en la dimensión material- subjetiva como constituyente de lo social.

Para Durkheim, las representaciones colectivas tienen un carácter constrictivo, de modo tal que se le imponen a las personas con un valor de objetividad similar al de las “cosas naturales” ( Ibáñez, 1988)

Siguiendo con este pensamiento, es posible afirmar desde estos aportes, que el concepto es *algo impersonal, que se sitúa fuera del individuo*, a punto tal que el producto de una representación social es una “construcción colectiva que existe independientemente de los individuos particulares...y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad”. (Ibáñez, 1988: 29).

Desde una *concepción subjetivista de la perspectiva intersubjetiva*, uno de los aportes más profusos lo constituye el *interaccionismo simbólico*, que reivindica al sujeto como constructor de lo social. Para G. Mead (1963. Cit. en Marc y Picard; 1992) el individuo se experimenta a sí mismo como tal, pero a partir de adoptar el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Implica este concepto la *interiorización del punto de vista del otro*, a partir de una interacción mediatizada por símbolos que son significativos.

Tomando ya una posición que enmarque esta investigación, es necesario abordar la *teoría de las representaciones sociales*, cuyo máximo exponente es S. Moscovici (1961), quien elabora su teorización (imbrincada en la psicología social) a partir de prolongadas investigaciones desarrolladas con el objeto de poder entender la naturaleza del *pensamiento social*. Tanto los principios con los que

trabajó, como la metodología desarrollada en sus investigaciones (entrevistas y análisis de contenido) ofrecieron desde un principio una serie de resistencias y de fuertes críticas en la comunidad científica.

Moscovici alude - con el concepto de representación social - tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como a las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma. De este modo, las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de *pensamiento práctico*, socialmente elaborado y compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro universo vital.

Esta perspectiva permite destacar al menos tres dimensiones: *actitud, información y campo de representaciones*, y al mismo tiempo tener en cuenta ciertas derivaciones que se desprenden del concepto de representación social:

- a) la de configurarse como un cuerpo organizado o como un sistema consensuado que implica un “saber social” aunque no tenga valor de tal;
- b) la posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia o de inscripción en una determinada colectividad construida como realidad, a partir de los lugares de significación que funcionan como soporte y que permiten ver a la representación social como una de las razones del devenir social del sujeto;
- c) la de constituirse *en uno de los principales determinantes del ethos y la realidad social* (Jiménez Silva, 1997:79).

La teoría de las representaciones sociales constituye un modo de abordar la construcción social de la realidad, permitiendo la coexistencia de las *dimensiones cognitivas y sociales* de esa construcción, yendo mucho más allá de las opiniones o de las simples imágenes o reproducciones de la realidad externa .

La naturaleza genuina de las representaciones sociales radica en la construcción social de la realidad en un universo consensuado, constituido por el conjunto de significados que adquieren los objetos cuando son aprehendidos socialmente.

Enmarcada en la *teoría de las representaciones sociales*, resulta útil partir de los aportes de Jodelet (1984) para quien esta noción... "antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan... Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento elaborado y compartido", constituyendo un reflejo tanto del objeto como de la actividad del sujeto que conoce ese objeto (cit. Guichard, 1996: 119)

Tomadas las representaciones como "conocimiento práctico" (Jodelet, 1984), implican un conocimiento espontáneo, ingenuo, natural y consensuado, que da sentido y contribuye a la construcción social de la realidad.

Estos saberes prácticos, a menudo implícitos, no siempre encuentran vehículos de expresión verbal, lo que conlleva un problema metodológico "a partir del momento en que el conocimiento científico de las representaciones sociales se constituye en base a las producciones discursivas proporcionadas por los sujetos" (Ibáñez ; 1988: 35)

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas : como imágenes que condensan un conjunto de significados ; como sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado ; como categorías utilizadas para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos ; como teorías que nos permiten elaborar explicaciones. Una concepción integradora de estos aspectos es la desarrollada

por Montero Mesa, para quien las representaciones “son la expresión de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y actividad mental desplegada por individuos y grupos con la finalidad de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos , personas y comunicaciones que le conciernen” (2000 : 50).

Las contribuciones originales proporcionadas por la teoría de las representaciones sociales en general, y los aportes de Moscovici en particular, permiten a Ibáñez (1988) tomar al menos tres razones principales que objetan:

- el carácter “sociologizante” de su teorización en desmedro de una visión que privilegie el estudio de los procesos individuales
- el “verbalismo” o virtuosismo especulativo, que se juzga desconectado de la realidad, a partir del análisis del discurso y del propio lenguaje utilizado por Moscovici, considerado como metafórico
- su mecanismo de “anclaje”, a partir de la reformulación terminológica de viejos conceptos como el de opinión, percepción, creencia, entre otros.

En las representaciones sociales es posible hablar de marcos identitarios y de formas identitarias. El marco alude a un esquema referencial cognitivo según el cual nuestra mente dispone de una serie de estructuras, no concientes, que le permiten al sujeto asir la realidad en forma inmediata, y que se incluyen, excluyen y complementan. La forma identitaria constituye la representación conciente de sí o del otro, subjetiva y también intercambiable, en un marco identitario mental.

Esta contribución, aportada por Guichard (2000), permite integrar enfoques de la Psicología cognitiva y de la Psicología Social que pueden dar luz a la indagación de las representaciones, teniendo en cuenta la relación entre los esquemas previos socializados y las formas identitarias construidas y asumidas por los sujetos.

Haciendo una revisión y una autocrítica de una anterior postura considerada como “sobre simplificada”, el mismo Bruner (1997) menciona tres modos en que

los sujetos *representan* el mundo y la realidad: a) a través de la enacción o modo procedimental; b) mediante la imaginería o representación icónica, y c) a partir de la construcción de sistemas simbólicos. Desde la perspectiva de la Psicología Cultural, Bruner deja en claro que “la cultura no se añade a la mente o que interfiere de alguna manera con los procesos elementales de la mente...sino que la cultura está *en la mente*” (pp 188).

Las dificultades relativas a la definición del constructo **representaciones sociales** devienen en parte de la operativización de su abordaje, o sea al modo en cómo éstas puedan ser reconocidas, descritas y analizadas en función de su doble dimensión cognitiva y social, tanto desde la psicología social cognitiva como desde la sociología. Refiriéndose a esta doble dimensión, Guichard la asocia con la “raya trazada en un anillo de Moebius, quedando del lado de lo simbólico el enfoque sociológico y del lado de lo imaginario la psicología social” (1996,118).

No sólo la complejidad que deviene de esta doble dimensión y que alude a la configuración **intra subjetiva** (psíquica) e **inter subjetiva** (psicosocial) dificulta el análisis del constructo representaciones sociales, sino también el hecho de tomarlas, desde la mirada de esta investigación, en su doble perspectiva: de “materia prima” (conceptual) y de “método” (perspectiva instrumental).

Teniendo en cuenta la perspectiva conceptual de las representaciones sociales, uno de los trabajos más representativos, pertenecientes a la *psicosociología de la educación*, permite tomar en consideración la práctica social del sujeto, que al ser capaz de producir una representación, refleja a través de ella las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. Es el caso de los trabajos de Gilly (1980) sobre la *representación social* de los roles alumno-maestro y de las representaciones del alumno por parte del docente en relación a las expectativas de futuro (Gilly;1986).

Estudios como los de Moscovici (1961) que constituyen un avance fundamental en la teoría de las representaciones sociales, y aportes aún anteriores a los de este autor, centran la atención en *los significados* como posibles fuentes de explicación de los comportamientos, de modo tal que es posible distinguir al menos tres tipos de trabajos relacionados con lo educativo: a) los que se centran en los centros y en sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones; b) los que se centran en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos y c) los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (en Moscovici; 1986: 611).

Desde el punto de vista instrumental, tanto para las investigaciones de orden cuantitativo como cualitativo, las técnicas de recogida y de análisis de datos en el estudio de las representaciones sociales son muy variadas. Entre ellas resulta relevante tener en cuenta los estudios basados en entrevistas libres y en el análisis de discurso (Moscovici, 1961); diseño y aplicación de cuestionarios (Abric y Vacherot, 1976; Ayestaran, 1987); escalas (Iñiguez, 1988); técnicas de clasificación (Aranda y colaboradores, 1987); técnicas de asociación (Di Giacomo, 1980); y análisis de similitud (Flament, 1962).

La necesidad de insistir en una pluralidad de metodología y en una pluralidad de instrumentos para la indagación de las representaciones sociales es insoslayable, y constituye una preocupación de la que da cuenta Martínez García (1992) cuando hace la revisión histórica de las investigaciones desarrolladas en esta línea metodológica.

En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (en Rodrigo;1993 :256) supone que “los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.... sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente - discente de los que una parte -a veces amplia, otras insignificante - pasa a formar parte del conjunto de creencias,

constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido ...empleado para interpretar el mundo. Estas teorías influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional (Marcelo, 1987) “...

En general, y en el contexto europeo, las investigaciones interesadas en la temática de las representaciones son más abundantes y prolíficas en los autores anglo-franceses, pudiendo citar entre otros, los estudios y tesis doctorales desarrollados por Abric (1976) sobre *juicios, conflictos y representaciones sociales*; Gilli (1978) sobre *roles institucionales y representaciones del enseñante*, Le Disert (1986) sobre *las representaciones de la creatividad*; Kães (1974) sobre los *procesos grupales y las representaciones sociales*; Di Giácomo (1981) sobre las *representaciones y los comportamientos colectivos*; Vala (1984) sobre las *representaciones y la violencia*, entre algunos estudios de relevancia.

En el ámbito específico de la educación, Guichard (1996) desarrolla su investigación sobre *la escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes* a partir de constructos como proyecto y expectativas de futuro, concepto de sí mismo, esquemas, hábitos y universo de sentido. En su indagación parte de considerar la escuela u organización escolar como dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro, lo que le permite considerar una hipótesis general referida al papel de la escolarización según la sociología de Bourdieu y la psicología social cognitiva: la experiencia escolar estimula la génesis de esquemas y se orienta a generar un determinado hábitus en los alumnos que se corresponde con la particularidad de la experiencia. En ese sentido, toma a la escuela como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse...lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer. (Guichard, 1996: 144)

En la línea de las investigaciones que adoptan un enfoque interpretativo a partir de las representaciones, es necesario destacar el trabajo desarrollado por Montero Mesa (2000): *“Las contribuciones de las instituciones a la profesionalización de los profesores: Estudio de sus características en Galicia”*, cuyo propósito básico fue el conocer las representaciones y construcciones sociales que sobre la profesionalización docente tienen los profesores, futuros profesores, formadores, administración educativa y sindicatos, como un modo de posicionamiento omnicomprensivo.

En el contexto argentino es relevante mencionar una de las investigaciones relativamente recientes que centra la problemática de indagación a partir de las representaciones sociales: la investigación de Suárez (1995) sobre *“Currículum, formación docente y construcción social del magisterio”*, en la que se intenta comprender cómo el currículum está involucrado en la construcción de identidades colectivas y de representaciones sociales, a partir del análisis de los modos en que algunos procesos y dispositivos pedagógicos se activan en la constitución del magisterio como grupo social. Este trabajo plantea una serie de hipótesis que llevan a preguntarse sobre cómo colisionan, confluyen o negocian las diversas representaciones acerca de lo que es ser docente, en el espacio y acción del currículum de formación.

También desde la perspectiva de las representaciones sociales, Mastache (1992, 1996, 1999) investiga la incidencia de las construcciones de sentido acerca de la formación, o del “proceso formativo” en las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros, con el recaudo de no suponer las representaciones sobre la formación como la única variable de impacto en las prácticas pedagógicas. Está planteada como una investigación de corte cualitativo, con datos obtenidos a partir de entrevistas semi estructuradas, de observaciones y de material proyectivo. Esta investigación, integrada en un extenso Programa está siendo desarrollada en la provincia de Buenos Aires.

En relación a las representaciones y su referencia sobre las prácticas y los modelos profesionales, es significativo el aporte de Andreozzi. En *El impacto formativo de la práctica* (1996 - 1998) realiza valiosos aportes desde una investigación realizada en la escuela Nacional de Terapia Ocupacional del Ministerio de Salud y Acción Social de Buenos Aires. En un estudio de caso en profundidad, describe las características que adopta el proceso de socialización profesional durante la etapa de formación de grado, haciendo particular referencia a las experiencias de práctica profesional desarrolladas en el transcurso de la carrera. Plantea que los saberes incorporados durante las prácticas pre- profesionales representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido a lo largo de su historia, constituyéndose los saberes institucionales en el sistema interno y externo referencial que articulan los modelos profesionales. Andreozzi considera que *el desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena el estudiante* permitiéndole configurar una serie de representaciones no necesariamente correspondientes con las imágenes previas. (1998 : 38)

En 1997 se edita en Buenos Aires el estudio de C. Kaplan acerca las *representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Para ello parte de un encuadre proporcionado por la psicología social y el interaccionismo simbólico que le permite tener una perspectiva hermenéutica de los discursos del docente. Pero también es necesario destacar el posicionamiento de la autora en el estructuralismo constructivista de Bourdieu que le proporciona la comprensión del hábitus o “sentido práctico” (Bourdieu, 1991) y de una “epistemología del sentido común” (Paicheler, 1986; en Kaplan, 1997).

Indagando sobre la deserción en la universidad, uno de los estudios más interesantes desarrollados en el contexto argentino, fue el realizado por F. Ortega (1997). En este trabajo se analizaron dos conceptos centrales: “la

relación con el conocimiento” y las “estrategias de evasión” pero abordándolos desde la construcción social realizada por los estudiantes universitarios, ésto es desde las percepciones y representaciones sociales configuradas por los alumnos durante su socialización profesional.

En el contexto de la provincia de Salta (Argentina), se hace necesario mencionar el trabajo realizado por Navarro (2000), en el que se indaga acerca de las imágenes construidas por alumnos universitarios sobre diferentes objetos: *universidad, carrera, campo de trabajo, docencia*. Los objetivos de este estudio de caso se focalizaron en la aproximación y conocimiento de las imágenes de los alumnos de Ciencias de la Educación a partir de una metodología cuantitativa que permita advertir la construcción y el devenir de estas percepciones. Aún cuando el constructo del que se parte es el de imagen y percepciones, (no el de representaciones sociales), esta investigación se constituye en el primer estudio exploratorio relevante (regional) acerca de la problemática en cuestión.

### **3.2. Toma de posición para la investigación**

Esta investigación toma en cuenta las representaciones sociales como método y como materia prima.

Para ello, y como un posicionamiento o una forma de “toma de posición” a partir de la cual se enraíza el estudio, se toman como propios los siguientes principios que emergen de la teoría de las representaciones sociales:

- Las representaciones son relativamente *estructuradas* (Di Giacomo, 1987) y persistentes a través del tiempo.
- Las representaciones constituyen modalidades de *pensamiento práctico*, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Moscovici, 1986)
- Las representaciones se incardinan en el *pensamiento práctico* (Jodelet, 1984), no siempre posible de ser formalizado.

- Las representaciones constituyen un pensamiento *constituido* y un pensamiento *constituyente* (Ibáñez, 1988), esto es, proceso y producto de la *construcción de la realidad* desde el momento en que forman parte de ella, contribuyen a configurarla y producen además efectos sobre ésta.
- Las representaciones son sociales, no sólo por el consenso y la posibilidad de compartirlas por grupos, colectivos o sociedades, sino también por la posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia en el sujeto, con la posibilidad de inscribirse en una determinada colectividad considerada como “realidad”, proceso que le da sentido a su experiencia en el mundo social.
- Las representaciones producidas por los sujetos reflejan las normas institucionales y lo instituido en general, derivadas de su posición o de las ideologías relacionadas con el lugar que los sujetos ocupan (Montero, 2000)
- El campo de representación implica una ordenación y jerarquización de los elementos que la integran y configuran, a partir de una organización interna que se denomina *esquema o núcleo figurativo* (Ibáñez, 1988) y que desempeña una función organizadora.
- Las representaciones sociales implican un “saber social” sancionado como verdad, con valor de tal, a través del consenso (Jiménez Silva, 1997)
- Constituyen un aporte al capital simbólico del sujeto, aún cuando las representaciones implican un complejo proceso cognitivo (Guichard, 1996)
- Por el principio de mediación de las representaciones, el sujeto deviene en social en la medida en que comparte una vivencia de identificación con un grupo, una institución o una comunidad

- Al operar como enlace, las representaciones hacen inteligible lo psíquico para el sujeto (Jiménez Silva, 1997)

A este posicionamiento relacionado con la teoría de las representaciones sociales es necesario relacionarlo con los dos ejes teóricos que se han privilegiado para esta visión general de la investigación. Su delimitación permite articular el problema a indagar, de modo de integrarlos como núcleos vertebradores de la investigación. Ellos son:

#### **4.- EL CAMPO PROFESIONAL**

*Campo profesional* es un concepto extraído de la perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1995), para quien los sujetos sociales se agrupan en ámbitos denominados *campos*, a partir del hecho de compartir dos elementos fundamentales: la posesión de un bien o capital específico que es común (sea material o simbólico) y la necesidad de conservarlo y legitimarlo, lo que genera un espacio de conflictos y de competencia por el capital que se juega en él (Edelstein, 1999). Coexiste en *lo social* una multiplicidad de campos, organizados de tal modo que cada sujeto ocupa un lugar o una posición dentro del campo en que interacciona.

Los practicantes de las profesiones modernas conforman *campos profesionales*. Pero ésto no quiere decir que estos campos sean espacios definidos o estructurados, en los que se comparta una identificación total a un modelo ideal- típico, y un conjunto de valores comunes que sea unívoco . Más bien constituyen espacios de producción, circulación y distribución de aquellos conocimientos y prácticas sociales que, al ser monopolizados por sus miembros, permiten el ejercicio exclusivo (restringido a los miembros del campo) de determinada profesión.

*Profesión* es un término polisémico. Desde el sentido común la profesión alude al desarrollo de una tarea altamente específica, derivada de un sistema de normas y de roles compartidos, que constituyen una mediación entre las necesidades sociales y las necesidades individuales.

En un principio, la sociología funcionalista de origen parsoniano proporcionó la matriz teórica que permitió justificar las características de la *profesión* en esos términos:

- el conocimiento especializado, aprendido en instancias formalizadas y acreditado por un título, un diploma o una evaluación
- la autonomía y la responsabilidad profesional, muy relacionadas con el estilo y el contexto de desempeño
- el prestigio, estatus y reconocimiento social

Desde esta perspectiva la *profesión* fue considerada como un espacio social bien estructurado, con requisitos de acceso formalmente establecidos, con rasgos o predisposiciones distintivas y con posiciones jerarquizadas. Este modo de entender la *profesión* corresponde a una concepción tradicional, que connota características de relativa estabilidad e inmutabilidad y también monopolio de aquellos que comparten, a través del aprendizaje y producción de las prácticas constitutivas, ese espacio social.

Diferenciándose del enfoque funcionalista, la perspectiva que abre Bourdieu permite entender a las profesiones en general y a la docente en particular como pertenecientes al conjunto más amplio del *campo de producción y circulación de bienes simbólicos* (Tenti, 1989), en donde se advierten las relaciones de poder existentes dentro del campo.

Pensar en términos de **campo** es pensar en término de *relaciones* (Bourdieu, 1995), de modo que podría definirse al campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, que incluye y subsume términos de vínculos intersubjetivos entre los agentes involucrados (como portadores de un capital específico). Queda claro que un campo no está

integrado por partes o componentes, sino que posee lógicas propias, regularidades específicas y fronteras dinámicas.

En la redefinición de los *campos profesionales* que plantea Pacheco (1997) surge necesariamente la figura del “perfil profesional”, que permitirá :

- hacer referencia a los contenidos científico-técnicos en un determinado campo de conocimiento disponible
- tomar como referencia al ámbito socio-cultural y a las necesidades sociales en su sentido más amplio, considerándolas como un espacio que no se agota en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, ni necesariamente en las prioridades marcadas por las coyunturas políticas.
- ser delimitado por los programas indicativos emanados del aparato estatal
- ser definido a partir de la demanda y de la oferta producida por la dinámica propia del mercado de trabajo.

El campo, estructurado por una especie de *posiciones objetivas* Bourdieu (1988, 1995), tiene una serie de características que pueden analizarse independientemente de quienes las ocupan, afirma Tenti. “Si la profesión es un campo, quiere decir que tiene límites....lo que supone el control, por parte de los que están dentro del campo (o más bien de los que ocupan determinadas posiciones) de las condiciones de ingreso y también del ascenso profesional” (Tenti;1989,30).

Desde esta perspectiva, podría correrse el riesgo de “considerar el rango de un campo profesional como algo definido a priori y no como resultado parcial de un largo y complejo proceso de transformación histórico-social” (Carlino; 1993: 54). En ese sentido, si los parámetros vienen definidos de afuera (del campo de las ciencias sociales, por ejemplo) o de campos de mayor estructuración, y ya refiriéndonos específicamente al campo profesional de Ciencias de la Educación, éste “siempre conservará su carácter de inferioridad respecto de los

campos profesionales tradicionales y más antiguos”, lo que conlleva incluso a conformar un campo intelectual precario (Carlino, 1999).

Refiriéndose al campo profesional, pero delimitándolo ya desde la docencia, especialmente referida al Profesorado de Primaria y Secundaria, Montero (1999 ; 24) lo percibe como “un cruce de caminos y miradas cuya dinámica exige constantemente esfuerzos de síntesis”, e incluye miradas que nos permite ver y ampliar los significados de la profesionalización. En un intento de sistematización, considera que el campo ha sido abordado históricamente desde diferentes ángulos. Dentro de lo que constituye el campo profesional, la profesión es vista:

- desde la mirada sociológica y los enfoques teóricos que la configuran, a través de constructos como feminización, proletarización, carrera docente plana, intensificación, poder.
- desde la sociología del conocimiento, focalizando el problema en la construcción del conocimiento y la autonomía profesional a través de la dialéctica entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica y crítica, y en consecuencia, de la visión de los profesores como técnicos o como profesionales reflexivos
- desde las diversas concepciones del desarrollo profesional, que se focalizan en los estudios sobre ciclos de vida, preocupaciones, necesidades de formación, malestar docente, entre otros.
- desde el propio campo de la enseñanza y la formación del profesorado - síntesis de las diferentes miradas - que sitúan el conjunto de contribuciones realizadas al amparo del marco amplio del paradigma del pensamiento y conocimiento de profesores, y particularmente, las referidas al conocimiento práctico y al conocimiento didáctico del contenido.

En relación al **campo profesional** las investigaciones son reducidas, y deben considerarse según las líneas de referencia, y según sean las asignaciones de sentido que se desprenden de este concepto.

En un estudio reciente realizado por Tony Becher (2001), se intenta corroborar *las formas de organización de la vida profesional con las tareas intelectuales que desempeñan los grupos particulares de académicos*. En la investigación se traza un mapa del *territorio* y una caracterización de las *tribus* que integran diferentes campos del conocimiento, seleccionados deliberadamente y referidos a las ciencias puras, la ciencia aplicada y las ciencias sociales, en un total de doce disciplinas.

El interés de esta investigación radica, entre algunos aspectos de suma importancia, en el modo de recoger y analizar los datos. Básicamente el estudio se basa en los testimonios y entrevistas individuales a investigadores y académicos considerados “expertos” sobre la base de cinco categorías: características de la disciplina, cuestiones epistemológicas, modelos de carrera, reconocimiento profesional y actividad profesional.

Una de las conclusiones provisionarias del estudio afirma que las disciplinas tienen, a pesar de los cambios temporales y contextuales, identidades reconocibles y atributos culturales particulares, y que los individuos que se desempeñan dentro de los campos disciplinares lo hacen según diferentes indicadores que permiten hablar de *sentimientos de pertenencia* a la cultura disciplinar. Queda claro que, si bien no se habla de campos profesionales sino de campos disciplinares (develados a partir de *territorios* y de *tribus*), los aportes de este enfoque son significativos para la presente investigación.

Habrá que suponer entonces, y a modo de un posicionamiento que permita enmarcar esta investigación, una relación compleja y de fuerte implicación entre las diferentes relaciones que interactúan en el **campo profesional** : el *campo de conocimiento científico y disciplinar* ( disponible en su sentido más amplio y que permite hablar de “la identidad” de una ciencia o de una disciplina) ; el *campo*

*demarcado por la coyuntura socio histórica e institucional* ( y en el que interactúan intereses, sectores, condiciones de profesionalidad, posiciones y grados de especialización que hacen al *campo profesional* en sí); el *campo social* ( conformado por el conjunto de necesidades, requerimientos o demandas surgidas de diversos sectores sociales) y el *campo estrictamente laboral-profesional* (definido por los modelos profesionales, las prácticas específicas, los trayectos de socialización profesional, la formación inicial, los estilos de desempeño y la profesionalización entre otros).

#### **4.1. Dimensiones del campo profesional: delimitación inicial de los ámbitos temáticos o de análisis**

Desde el marco teórico sobre campo profesional, sometido a recurrentes revisiones, se delimitaron provisoriamente- para la indagación de las representaciones - los ámbitos temáticos que a continuación se detallan y que se correlacionan con las dimensiones aludidas anteriormente. En las diferentes instancias del estudio, el establecimiento previo de estas *dimensiones del campo profesional* actuaron a modo de “organizadores” provisionales, en la construcción, revisión y análisis de los procedimientos de recogida de información y en el análisis, interpretación y relación de los datos. Estos son:

##### **❖ La elección de la carrera**

Elegir una carrera implica un proceso en el cual entran en juego una serie de elementos que van más allá de los motivos explícitos a los que se alude cuando se responde en forma directa al por qué de la elección, y que se relacionan con valores, ideales y proyectos vitales personales. La teoría de la “doble transacción” de Dubar (cit. en Fernández Cruz, 1994; 1996, 1999; Bolívar, 2001) da cuenta de la conformación identitaria como un proceso que va mas allá de la socialización profesional, y que incluye una estrategia simultanea de interacciones biográficas y de interacciones socio- relacionales.

Incluir los datos personales-biográficos: de trayectoria personal, escolar y laboral como indicadores a indagar en cuestionarios y entrevistas, conjuntamente con datos que informen sobre la resonancia de diferentes aspectos socio- relacionales, como apreciaciones, valoraciones, opiniones, emergió como una necesidad para iniciar la exploración y para profundizar la indagación.

En este ámbito temático referido a la elección, se incluyen aquellas atribuciones biográficas y escolares que favorecieron o permitieron las interacciones personales e identitarias, involucradas en la toma de decisión y en el ingreso al Profesorado (que posteriormente se ampliaron y profundizaron luego del estudio exploratorio) , como:

- motivos de elección
- acceso a la carrera
- biografía escolar
- experiencias laborales previas
- anticipaciones de futuro profesional a partir de imágenes vinculadas a la carrera
- información e imágenes profesionales previas

En el proceso de construcción y reconstrucción permanente de las ideas, valoraciones y percepciones que realiza el sujeto antes, durante y después de su formación inicial o de grado, referido a su relación identitaria con la carrera, es necesario analizar todos y cada uno de estos indicadores que podrán dar cuenta de cómo ha ido configurando el campo profesional de pertenencia.

Cabe aclarar que en la tradición psicológica y educativa argentina, la problemática de la elección de una carrera superior o universitaria gira recurrentemente alrededor de una de las categorías más polémicas y sujetas a discusión: la *vocación*, que se objetiva a partir de una dispersa red discursiva. La *vocación*, en el contexto nacional, público y privado, adquiere relevancia como un *objeto de estudio* rentable (Emmanuele, 2001), respaldado

por la apertura y proliferación desregulada y creciente de nuevas titulaciones, en una “articulación desarticulada” entre la política educativa y la política científica.

En la delimitación de este ámbito de análisis se tienen en cuenta las diferentes acepciones que se le asignan al *componente vocacional* de la elección. Desde la *dimensión idealista*, de corte claramente religioso que inclusive se desprende del Diccionario de Autoridades (1990; cit. en Gil, 1996: 136) en el que se alude a la vocación como “la inspiración con que Dios llama a algún estado de perfección...”, pasando por concepciones de la vocación como *algo dado* y como *saber positivo* ( o *tradición positivista*, o prehistoria de la orientación vocacional, o estrategia actuarial: en Bohoslavsky, 1974) amarrado a indicadores meramente empíricos; hasta las reflexiones que desde el *psicoanálisis* ( Freud, 1918; Lacan, 1996; Singer, 1987; Volnovich, 1987; Safouan, 1994; cit. en Emmanuele, 2001;), la psicología social y la misma teoría de las representaciones sociales se hacen de esta particular categoría (Ilvento, 2001).

Teniendo en cuenta los aportes de Castoriadis (1993), *lo vocacional* remite a una lógica dialéctica, en la que se percibe una simultaneidad entre lo privado y lo público, entre lo singular y lo colectivo, entre lo objetivo y lo subjetivo, pero siempre como una instancia atravesada por *lo simbólico*. Es este concepto y esta perspectiva, consustanciada con el constructo de *imaginario social* y de *representaciones sociales*, las aportaciones que más afectan y contribuyen en la delimitación de este ámbito de análisis.

#### ❖ **El campo instituido y regulado en Ciencias de la Educación:**

Es importante analizar las condiciones objetivas presentes de aquello que se considera como el campo profesional de Ciencias de la Educación, es decir *lo social objetivado y construido* (Bourdieu;1988), a través de reglamentos, planes de estudio, recursos, organización de los espacios,

disposiciones, etc. En una palabra, todo aquello instituido social e históricamente que contribuye a situar, significar y construir la biografía personal, institucional y relacional de los sujetos dentro de ese campo.

El ámbito temático que corresponde al campo profesional desde lo legislado y reglado está referido en este caso al conocimiento de las *incumbencias, al perfil y alcance del título, y al marco regulatorio profesional* .

Contempla la “legitimidad” atribuida, asignada o delegada, desde las incumbencias y alcances del título de Profesorado en Ciencias de la Educación del propio Plan de formación inicial, según la Res. Vigente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación N° 2785/85 y según el plan de estudios 1985 ( Res. H N° 090 /86) del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta .

a) Se entiende por **incumbencias** aquellas competencias que son atribuidas desde lo institucional y que se expresan en término de habilitación profesional. Son “las actividades comprendidas en los alcances del título, y cuyo ejercicio pueda comprometer al interés público. Su efecto es limitar el ejercicio de las actividades a quienes acrediten el título, como garantía para la sociedad. Surgen del Estado y de su deber indelegable” <sup>1</sup>, que lo hace intervenir en dos funciones : a) como responsable de un servicio público ; b) como empleador de un profesional de la educación, relacionado a esferas de interés público.

En ese sentido, el Estado Nacional regula los límites y las incumbencias mediante sanciones normativas, que pueden advertirse en diferentes aspectos : requisitos generales al cargo, mecanismos de promoción y ascenso, regulaciones disciplinarias, entre otras.

La Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina (1980) recomienda enunciar

---

<sup>1</sup> (Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Decreto 256/94)

las incumbencias profesionales con ciertos criterios, algunos de los cuales son :

- *Cada enunciado debe contener la acción y el objeto sobre el que se realiza dicha acción.*
- *Las acciones que se incluyan en los enunciados deben ser acciones profesionales para las que se requiere una capacitación específica*
- *El objeto que se incluya deberá ser un desasegregado del objeto de la profesión.*
- *Cada enunciado debe tener sentido por sí mismo ; es decir no debe hacer referencia a otro.*
- *Los enunciados deberán contener acciones y objeto globales. En consecuencia es necesario evitar :*
  - *la desagregación de las etapas de un proceso o tareas que éste implique*
  - *la mención de los métodos y técnicas que pueden utilizarse para la realización de esas acciones*
  - *los destinatarios a quienes va dirigida la acción.*
  - *el campo laboral (puestos, cargos, lugares de trabajo)*

Desde las incumbencias asignadas por el Estado Nacional y por la Universidad a través del plan de estudios contemplaríamos las prácticas laborales del profesor en Ciencias de la Educación, tanto en el ámbito formal como no formal, en las modalidades presencial y a distancia. Desde el análisis de los documentos mencionados anteriormente se explicitan, entre otras, las siguientes incumbencias :

➤ *diseño, planificación, conducción y evaluación de :*

- procesos de enseñanza-aprendizaje ;
- de modelos y propuestas curriculares ;
- de planes, programas y proyectos educativos y culturales ;
- de modelos y diseños de administración educacional ;
- de materiales educativos de distinta complejidad tecnológica
- de programas de formación y perfeccionamiento y actualización
- de programas y proyectos de capacitación de recursos humanos

- de procesos de enseñanza y aprendizaje destinados a necesidades especiales
- de planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.
  - *administración y organización de unidades y servicios educativos y pedagógicos*
  - *asesoramiento en la formulación de políticas educativas y culturales*
  - *asesoramiento en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa*
  - *asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias*
  - *participación en proyectos de acción socio-cultural en las comunidades*
  - *asesoramiento y promoción de la dimensión educativa en los medios de comunicación social.*

b) Se entiende **perfil** como el “conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita, y que constituyen el fundamento técnico de su accionar profesional, de las capacidades y habilidades requeridas para resolver una problemática propia, y actitudes necesarias para su desempeño” (MCE. Decreto 256/94).

De algún modo, y siguiendo esta definición, el perfil alude a un conjunto de rasgos “deseables” que tienden a formularse en consonancia con los objetivos del plan de estudios y de la formación profesional que éste se propone. Cada institución de nivel superior delimita, a partir de su propuesta curricular el perfil deseado en la formación profesional de sus egresados.

En el planteo de los perfiles y sub perfiles profesionales, pero ya no sólo desde “lo docente”, sino desde la profesión del pedagogo, Tejada (2001)

los considera no sólo como “el referente de la formación a realizar, sino también como la resultante de las necesidades que hay que satisfacer”. En ese sentido incluye no sólo las necesidades normativas, potenciales y comparadas, sino también las necesidades sentidas o percibidas. Visto de este modo, “la consideración del perfil será clave en la formulación de los objetivos, así como en la selección y secuenciación de los contenidos de esa formación” (pp 46).

Las actividades para las que resulta competente un profesional es lo que se entiende por *alcance del título*, en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. Su efecto es acreditar “oficialmente” la formación académica según lo contenidos y créditos horarios de los estudios realizados según el plan de estudio. (Decreto 256/94).

Entre los estudios que se toman como referencia para este ámbito temático, y teniendo en cuenta sobre todo la especificidad en relación a la profesión en Ciencias de la Educación, se tienen en cuenta, entre otros, los aportes de Marcelo (1993, 1997) en los que propone posibles campos de acción del pedagogo, considerando el ámbito de la educación formal y no formal; los de Bordas, Cabrera, Fortuny y Rodríguez-Lajo (1995) acerca de las salidas profesionales del licenciado en Pedagogía; y los de Millán (1992) referidos al futuro profesional del pedagogo. Todas estas aportaciones son citadas por Tejada (2001) cuando se refiere y define el perfil profesional del Pedagogo a partir de las funciones que éste desarrolla en los diferentes ámbitos educativos: de *dirección*, de *formación* y de *asesoramiento*.

A continuación, y enmarcado en el perfil - dentro de la dimensión de “lo instituido” - se explicitan los distintos “ámbitos de la educación”, en el que se justifica incluir la educación formal, no formal e informal por estar mencionadas tanto en la resolución ministerial como en el Plan de Estudios 1985 :

- Educación Formal : Es aquella mediada por agentes sociales específicos, con intervenciones directas de carácter más o menos sistemáticas. Hace referencia al sistema educativo estructurado institucionalmente, dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, credenciales o grados académicos. (Sarramona, cit. González Soto ; 1999). Se caracteriza por estar reglada por un sistema jurídico y normativo específico, con una estructura organizativa claramente establecida - que abarca desde el nivel inicial a los postgrados universitarios- con contenidos y formas de intervención educativa previamente establecidos y con funciones delimitadas y diferenciadas para los profesionales implicados (Martinell, cit. González Soto ; 1999)
- Educación no formal es aquella que se concreta en servicios no escolares, independiente del sistema formal, con un marco legal poco definido (aún cuando la Ley Federal de Educación ; Título IV, art. 33 y 35 ; incisos de la a) a la g), institucionaliza la educación no formal y hasta prevé la posibilidad de articulación con el Nivel Polimodal ); con diversidad de finalidades y con funciones indefinidas ; en la que coexisten una pluridisciplinariedad y una interprofesionalidad que conlleva un grado de incertidumbre y de libertad muy altos. Sin embargo la educación es un fenómeno social tan amplio y profundo que los espacios delimitados por las concepciones expresadas no significan límites rígidos, sino fronteras permeables, dado que hay manifestaciones de lo no formal e informal en el espacio de la educación formal y tendencias a convertir en formales, manifestaciones de lo no formal
- Se entiende por educación informal aquella que se concreta en servicios u oportunidades de educación extraescolar, con objetivos de promoción y estimulación educacional, quehaceres y manifestaciones

culturales, aplicables a corto plazo, que se orienta hacia la continua actuación y desarrollo personal. Puede presentarse como oportunidades de prácticas libres y asistemáticas de aprendizaje experiencial, trabajo comunitario, actividades culturales, etc. , sin acreditación específica ni directa de estos aprendizajes. Se implementa mediante acciones de animación, información, difusión, de promoción de aprendizajes no intencionales e inestructurados que influyen en la vida cotidiana. Es interaccional y relacional, ambiental y difusa.

c) El *marco regulatorio* alude al control y a la supervisión con que el ejercicio profesional está regulado. Se consideró importante tomar este aspecto de “lo social objetivado”, teniendo en cuenta que buena parte de las regulaciones del ejercicio profesional provienen no sólo del exterior del campo, sino también del interior del mismo, a través de distintos mecanismos de control sobre las condiciones de ingreso, movilidad y permanencia profesional, de organización dentro del campo y de regulación social. Tanto las incumbencias como el perfil y el alcance del título profesional, aluden a un marco regulatorio de la profesión como campo.

Desde este marco es necesario tener en cuenta el planteo que hace Gimeno (1995) respecto de la desregulación del fenómeno educativo y de las consecuencias contradictorias y encubiertas que afectan a los educadores, y que ofrece *una práctica incierta, más compartida, sometida a una racionalización más difusa...que no es monopolio de unos pocos determinantes claramente identificados, donde el reparto del poder sigue siendo desigual, al socaire de la desregulación* (pp13).

Justamente una de las reflexiones cruciales que desarrolla Gimeno en relación a la desregulación de la profesión docente, de las instituciones y de los centros permite parafrasear su propio interrogante acerca del protagonismo y participación de los actores, y afirmar, junto a éste, que la antípoda de la desregulación no está precisamente en la autonomía y en la

descentralización, entendida como una racionalidad burocrática y conservadurista. Compartiendo los planteos de Gimeno “¿no será una ficción agradable sustentada en el hecho de que otros controles menos evidentes y sutiles se están imponiendo a la práctica y a sus profesionales? ¿No será que lo que está cambiando es el tipo de regulación sobre el sistema y sobre la práctica en vez de disminuir?” (1995,24-26)

### ❖ **Campo disciplinar de las Ciencias de la Educación**

El campo disciplinar está referido, según Díaz Barriga (1997) al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Apunta a la conformación teórica o conceptual de un saber específico y comprende tanto el *objeto* como el *estatuto científico*. Incluye el saber sustantivo referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, de sus ejes conceptuales, de su relevancia social y de las perspectivas de interpretación del objeto de estudio.

Silber (1997), en relación a la especificidad del objeto de las Ciencias de la Educación, considera que el “saber pedagógico” fue reiteradamente presentado como un saber metodológico, de acompañamiento, más relacionado con la “forma” que con la “substancia”. Propone recuperar la categoría de “competencia disciplinar” que permita pensar a la Pedagogía como un campo con contenido no compartido, constituido por el conocimiento y la intervención sobre la educación y la formación.

Este ámbito temático denominado el conocimiento disciplinar, presenta dos dimensiones, y se lo considera en relación a:

a) El *objeto de estudio de las Ciencias de la Educación* “construido” por los sujetos dentro del campo, que permite legitimar su posición dentro de él. Para ello se plantea la necesidad de indagar acerca de su delimitación, de su especificidad, de su autonomía y de su apertura.

El reemplazo de la Pedagogía a favor de las Ciencias de la Educación promovió un avance y un proceso de autonomización de las ciencias auxiliares, lo que fue llevando a la pérdida de la especificidad de su objeto de estudio (Sanjurjo 1997), favoreciendo su dilución. Esta opinión enfatiza la falta de delimitación clara del objeto de las Ciencias de la Educación y advierte sobre el riesgo que puede llevar a un desplazamiento desde el objeto “enseñanza” hacia el objeto “educación”, lo que conlleva en sí una conceptualización desarticulada.

El objeto mismo de la educación es un objeto abierto, advierte Gimeno, lo que hace que se vaya captando su esencia a medida que “lo vamos persiguiendo con la práctica educativa, lo vamos interpretando al tiempo que se va condensando en el transcurso de una experiencia. Esta peculiaridad da a las Ciencias de la Educación una característica particular: *la de ser racionalmente inconclusas*” (Gimeno Sacristán, en Sanjurjo; 1997:9)

Es necesario reflexionar acerca del aporte de la pluralidad de ciencias que aportan al campo de las Ciencias de la Educación en una interdisciplinariedad

Como una contribución al fortalecimiento interno, a la autonomía y especificidad del campo profesional se hace necesario delimitar y/o consensuar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, de modo de ir superando los rasgos que hoy le son propios: “fragmentariedad de los conocimientos por imprecisión del objeto de estudio y consecuente desconcierto de los alumnos que se suma al de los docentes, seriamente afectados en su identidad profesional” (Silber, 1977: 117)

En el ítem correspondiente a este ámbito temático, a indagar mediante los diferentes instrumentos de investigación, se consideraron posibles “objeto de estudio” de las Ciencias de la Educación a partir de los diferentes desarrollos teóricos mencionados por Sanjurjo (1997), teniendo en cuenta que

éstos debían mostrar diversidad, complementariedad, riqueza y especificidad, como:

- *los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Tezanos), *el sujeto pedagógico* (Puiggros), *la educación y la formación* (Silber), *la transmisión de contenidos de la enseñanza* (Libaneo), *la acción pedagógica* (Quintana Cabanas), *el método* (Pasillos Valdez), *la educación como práctica social* (Pimenta), entre otros.

b) En relación a la segunda dimensión del campo disciplinar, entendemos por **estatuto científico** “el ordenamiento de un saber acerca de un objeto de conocimiento, que permite fijar límites y funciones, y la construcción de modelos científicos para abordar el conocimiento de dicho objeto”. (Bella y Sanjurjo ; 1997 : 3).

Reconocer que las Ciencias de la Educación pueden desarrollar un estatuto científico implica partir de algunos supuestos como: la posibilidad de teorizar sobre su objeto de estudio, reconocer su configuración como un modelo explicativo, poseer una racionalidad y una lógica, articularse con otras disciplinas de las cuales toma teorías y conceptos, delimitar su campo, definir relaciones con las mismas y ser susceptible de una revisión crítica.

En este ámbito temático surge con fuerza la necesidad de reflexionar acerca de la constitución del corpus teórico de las Ciencias de la Educación, de su especificidad, su complejidad y de sus relaciones interdisciplinarias.

Voces como la de Carlino (1993) alertan sobre la necesidad de no desarrollar comparabilidad entre diferentes campos disciplinares, y pensar la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la aparente identidad inacabada y múltiple como distintiva de las Ciencias de la Educación.

### ❖ **El conocimiento profesional**

Es dable aclarar que desde un principio se plantea el uso del término *conocimiento del profesor*, sabiendo que puede implicar ciertas confusiones.

Hasta la década de los 60 “ la investigación sobre el profesor se centraba, fundamentalmente, en descubrir distintos tipos de cualidades personales a base de recurrir a encuestar la opinión de supervisores, de los alumnos o del propio colectivo de los profesores. Se trataba de descubrir qué cualidades se consideraban más sobresalientes a nivel personal, porque favorecieran una mejor relación pedagógica, o de carácter didáctico, porque incidieran en una enseñanza más efectiva y atractiva”. (Gimeno y Pérez Gómez ; 1983 : 350).

Estas consideraciones permiten advertir que en el intento de indagar cuáles son los conocimientos profesionales, la pretensión no es llegar a conformar un perfil de profesor eficaz, dejando intencionalmente de lado el paradigma presagio- producto “en el que la formación del profesor es vista como una suma de competencias que lo convierten en un técnico eficaz”. (Jiménez ; González Soto y Ferréres ; 1989 : 51).

Se involucra en él a una actividad cognitiva compleja, de saberes relacionados con un conocimiento teórico y conceptual, como así también a las habilidades relacionales, los esquemas prácticos, las actitudes y disposiciones y el conocimiento del contexto en el que se desenvuelve su práctica.

Montero (2001) define el conocimiento profesional como “el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional” (pp202-203). Esta extensa cita

permite advertir la complejidad del constructo y la dificultad de abstraerlo y diferenciarlo de otros como creencias, concepciones, ideas previas o percepciones, entre tantas otras.

También esta definición permite advertir la dimensión *praxeológica* del conocimiento profesional a la que alude Montero (2001) cuando citando a Sarmiento (1996) afirma que éste se construye fundamentalmente en los contextos en los que se ejerce la práctica “como resultado del encuentro de una teoría con una práctica profesional que la interpreta, la desafía, la interroga y desarrolla” (pp: 129)

En ese sentido, resulta interesante tener en cuenta a Braslavsky y Birgin (1992) quienes consideran que el bagaje de conocimientos de un profesor, al enseñar, puede discriminarse en un *saber sustantivo* (o disciplinar, referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, de sus ejes conceptuales, de su relevancia social, de las perspectivas de interpretación del objeto de estudio), un *saber pedagógico* (que alude al repertorio de saberes que permiten la relación necesaria para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido) y un *saber institucional* (que incluye las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar).

Ampliando y profundizando este enfoque, y desde una concienzuda revisión, Marcelo (1994, 1995) se refiere a los niveles y áreas del conocimiento profesional del profesor desde un *saber pedagógico* (conocimientos teóricos y conceptuales); un *saber hacer* (esquemas prácticos de enseñanza) y un *saber por qué* (justificación de la práctica).

Incluye como componentes del conocimiento profesional:

- el *conocimiento psicopedagógico* (referido a todo lo relacionado con el conocimiento de las técnicas didácticas, de los procesos de planificación, gestión de clase, evaluación, aprendizaje de los alumnos,

la enseñanza en pequeños grupos, aspectos legales de la educación, etc);

- de *contenido* (referido al conocimiento de la materia que enseñan los profesores). Según los diferentes autores (Ball y McDiarmid, 1989; Cornbleth, 1989; Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Kennedy; 1990) toma en cuenta componentes que permiten plantear un *conocimiento sustantivo* - que incluye la información, ideas, tópicos y en general el cuerpo de conocimientos propios de la materia a enseñar, que determina no sólo el qué enseñar sino también desde qué perspectiva; y un *conocimiento sintáctico del contenido* relacionado con el dominio que el profesor tiene sobre “los paradigmas de investigación en cada disciplina,...en relación a cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas en el campo de la especialidad como de la investigación” (Ball y McDiarmid, 1989, cit. en Marcelo, 1995: 256).

Montero (2001), en su revisión sobre el conocimiento profesional y especialmente cuando aborda el conocimiento del contenido, afirma que “el programa de Shulman deja patente la vinculación entre conocimiento y acción a través de la repercusión que uno u otro dominio del contenido de la materia representa para la actuación profesional: *a más dominio más rica la actuación, mayores posibilidades de transformación del contenido y de atención a la diversidad de los alumnos*” (pp. 202)

- *didáctico del contenido*, como elemento central del conocimiento del profesor y referido a su forma de organización y representación para poder desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos. En palabras de Shulman “no es sólo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza” (1992; cit. en Marcelo, 1995: 258) y está muy vinculado a lo que él mismo denomina “puente” entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos.

- *del contexto* (en referencia al dónde se enseña, y a quien se enseña)  
Desde un punto de vista socio- cultural, y rescatando la dimensión ecológica del conocimiento, Yinger plantea que éste “no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en el que se desarrollan” (1991; cit. en Marcelo, 1995: 260)

Asimismo, la revisión que aporta Fernández Cruz (1999) acerca del conocimiento profesional ilumina particularmente este ámbito temático de la investigación, sobre todo cuando considera los aportes de Wilson, Shulman y Rickert (1987) sobre los dos componentes esenciales del conocimiento docente: “uno *procesual* (referido al modelo de razonamiento que se sigue en la acción didáctica); el otro *lógico* (un sistema concreto de clasificación del contenido)” (pp. 224).

El énfasis, en esta dimensión de análisis del *campo profesional* que se desea indagar y profundizar en esta investigación, recae en las expectativas de conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación que tienen los alumnos, y en las instancias de socialización profesional en que se adquieren y consolidan.

#### ❖ **El contexto socio- cultural e institucional del ejercicio profesional**

Se entiende por *contexto* no sólo aquello que da marco espacial o institucional a la práctica profesional, sino también a la dimensión antropológica, funcional y organizativa que da sentido a la intervención del profesor en Ciencias de la Educación y que permite hablar de una cultura profesional en la cual se “anida” su práctica (Gimeno, 1988).

En su sentido etimológico, el contexto alude al “entrelazamiento”, a un “todo que da coherencia a sus partes”, en el que se incluye “una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas en un único proceso”, perspectiva que desde la Psicología Cultural, y fundamentalmente desde la

Psicología de corte Socio- cultural, permite advertir una nueva dimensión del contexto, ampliamente superadora de la visión dualista del “adentro” y del “afuera” de la mente que tan bien ejemplificara Bateson (cit. en Cole; 1999: 130).

Desde esta perspectiva, el contexto se asocia al concepto de *cultura laboral, profesional, institucional* (Frigerio, 1992, 1995) y a uno de los constructos que más ilumina esta línea de investigación que se aborda: el *imaginario- representación*, como sustento de toda cultura “que matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico” (1992: 37)

Frigerio define a la *cultura institucional* como aquella “cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, 1992: 35).

Popkewitz (1986) considera, en la profesión docente, tres niveles contextuales: a) el *contexto propiamente pedagógico* (“formado por las prácticas cotidianas de clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de los centros”); b) el *contexto profesional* (conformado por “un modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías y conocimientos que legitiman sus prácticas, condensado por lo general en un tipo de saber técnico”) y c) el *contexto sociocultural* (“que proporciona valores y contenidos considerados como “valiosos”), cit. en Benedito, Ferreres, Ferrer, 1995: 140.

Se aprecian en esta dimensión de análisis referida al contexto socio-laboral e institucional, aquellas cuestiones que además, se relacionan con el acceso a la carrera y con la percepción y anticipación de su “salida” al mercado laboral.

Se incluyen en este ámbito las expectativas sobre la inserción profesional, el conocimiento de la cultura laboral y sus exigencias, como así también las condiciones específicas relacionadas a la inserción profesional y las valoraciones que se hacen al respecto de la perspectiva laboral, tanto actual como prospectiva.

El cambio cualitativo que afecta “al texto y al contexto de la enseñanza” (González Soto, 1999) complejiza el ejercicio profesional del Profesor en Ciencias de la Educación, de modo tal que se impone indagar, además, acerca de la falta de consenso social sobre las demandas al respecto de su práctica, sobre los cambios y persistencias en la valoración social, sobre las condiciones laborales tanto objetivas como las construidas inter subjetivamente, las fuentes de tensión externa y las transformaciones apreciadas y percibidas en el contexto socio- laboral e institucional.

#### ❖ **La profesionalidad**

Esta dimensión de análisis en permanente definición, ofrece ciertas dificultades para su indagación: “es imposible discutirla sin referencias al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla” (Gimeno, 1990: 2) quedando así plasmado lo idiosincrásico de la *profesionalidad* del profesor.

*Profesionalidad, profesión, profesionalización, profesionalismo* son conceptos que ofrecen ambigüedad dada la aplicación indistinta que suele hacerse de ellos según los diferentes alcances y contextos en los que se aplican. De ello dan cuenta, entre otros, Villar (1990); Marcelo (1994), Imbernón(1994, 1999); Ferreres (1992; 1995) y Montero (1999, 2001).

El concepto de *profesión* no es neutro, advierte Ginsburg (1988, cit. en Marcelo, 1994) en clara alusión a los enfoques socio- funcionalistas que tomaron a la *profesión* y al *grupo profesional* (Fernández Enguita, 1990; cit.

en Marcelo, 1994 y en Montero, 2001) como un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista.

“Muchos de los estudios sobre *lo profesional* en la docencia “no están exentos de críticas a causa de una presentación excesivamente local y descontextualizada, o por obviar la lógica procedencia política de las características profesionales, como la legitimación social de un poder y de una autoridad”, afirma Imbernón (1994: 15) en clara alusión a los aportes realizados por Popkewitz (1990), Apple (1986) y Guinzburg (1988) entre otros.

Batallán (1997) sitúa el origen del debate político- técnico sobre la *profesionalización del trabajo docente*, en los Estados Unidos de Norteamérica, con la política neoconservadora impulsada a fines del decenio de los '70, como un intento de limitar la estructura burocrática del sistema educacional. El modelo, inspirado en la sociología de las profesiones, “suponía que la mayor autonomía de los maestros en la sala de clases aumentaría su liderazgo, llevando a limitar la burocracia” (pp. 239).

El concepto de *profesionalización* hace referencia al “conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado” (Tenorth, 1988; cit. en Marcelo, 1994).

En otros contextos, y particularmente en España, el discurso de la *profesionalización docente* está provocando, según Yus (1995), “una contradicción consistente en que, por un lado interioriza una mentalidad colectiva de un estatus funcional que ofrece seguridad y prestigio profesional; y por otro, se observa, además del empobrecimiento cultural, de la modesta extracción social y pobre formación inicial, otros factores

relacionados con la división del trabajo y la separación entre los niveles de concepción y diseño de la enseñanza y los de ejecución práctica” (cit. en Fernández Cruz, 1999: 91).

Para Labaree (1999), la *profesionalización*, como proceso de racionalización y formalización de la enseñanza que impulsa la posición de las ciencias de la educación en el mapa de las áreas de conocimiento científico, lleva a fortalecer “una racionalidad técnica cuyo objetivo es la regulación fuerte de la práctica ignorando el fracaso a que irremediamente conduce esta posición que no es capaz de articular una relación funcional-para el ejercicio de la profesión- entre conocimiento teórico y conocimiento práctico” (en Fernández Cruz, 1999: 92)

En cuanto al concepto de *profesionalidad docente*, se toma como relevante aquel que la toma como expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, “el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen lo específico de ser profesor” (Gimeno, 1993 cit. González Soto, 1999:242).

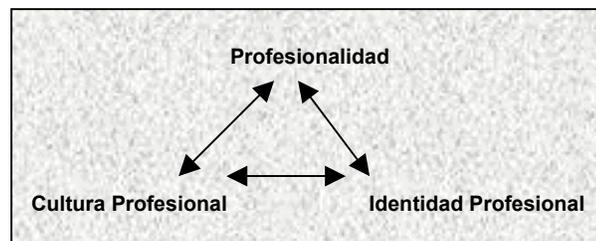
El concepto de *profesionalidad*, desde la perspectiva que sirve como punto de partida para esta investigación, permite un acercamiento al de *identidad profesional* y al de *cultura profesional*, al tener en cuenta toda la compleja realidad objetiva e inter subjetiva que caracteriza a los miembros de una misma comunidad profesional. Pero si bien la *profesionalidad* “implica una referencia a unas determinadas características específicas debidas a la formación y a la experiencia de la persona que ejerce la actividad laboral, y que está expuesta a la dinámica externa del mercado del trabajo” (Imbernón, 1999: 15), es necesario aclarar que la *identidad profesional* implica, además,

una dimensión subjetiva de aceptación del compromiso profesional y de pertenencia a la comunidad profesional (Fernández Cruz, 1994).

El docente construye su *identidad* “sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera” (Edelstein, 1999: 53), en un proceso que además, representa rupturas y escisiones propias, cargadas de lo *no se reconoce, de lo que falta, de lo que se oculta*. De allí, que en la constitución identitaria docente sea importante la inclusión de “la máscara profesional”, como elemento compensatorio de lo oculto, del reconocimiento del sí mismo profesional

La *identidad profesional* implica siempre una *cultura profesional*, que a su vez se remite a una identidad colectiva, lo que no significa necesariamente homogeneidad (Abraham ,1998) .

Esta asociación permite aventurar la siguiente relación, en la que se advierten las dimensiones socio- didácticas de la *profesionalidad*; las socio-antropológicas de la *cultura profesional* y las psico-sociales de la *identidad profesional*:



La conceptualización de la *profesionalidad* es muy compleja por el sinfín de elementos que la constituyen y que la plantean como un proceso histórica y antropológicamente condicionado por diversas prácticas.

En este ámbito temático referido a la *profesionalidad*, en el que se imbrincan dinámicamente los conceptos de cultura profesional y de identidad profesional, se incluye la consideración sobre:

- *tipificación profesional*: En el intento de superar el enfoque tradicional de “caracterizar” al profesor según sus rasgos y factores, se intenta abordar un enfoque alternativo (Imbernón, 1999) que permita indagar la representación de su función profesional a partir de categorizaciones que permitan decir de él si es considerado profesional, experto, técnico, burócrata, agente de cambio social, trabajador social, etc en relación a la cultura profesional donde se lo contextualiza.
- *autonomía profesional*, en relación a la consideración de un espacio laboral y social propio, de un control interprofesional, de una afiliación colectiva, de responsabilidades propias de la tarea profesional, de la capacidad de evaluar y de la autocrítica profesional (Benedito, cit en Fernández Cruz, 1994: 87). Para Ferreres (1992,14) la autonomía es una dimensión fundamental en la consideración de la profesión, ya que está referida no sólo a las relaciones con el cliente sino también al conjunto del grupo profesional y de su organización
- *autoridad social* o capacidad de incidencia social, y del reconocimiento que socialmente se hace sobre la capacidad del profesor de incidir en decisiones consideradas de relevancia social y política (Imbernón, 1999). Este punto resulta de particular relevancia dada la relación de poder y el posicionamiento que el profesor asume implícita y explícitamente como propia de la profesión y del contexto de pertenencia y referencia, y que relaciona con la demanda voluntaria u obligada de los “clientes”. Este sub-ítem de la profesionalidad se relaciona íntimamente con el siguiente, referido al prestigio profesional, por considerar que la percepción acerca de la autoridad social puede vincularse o no con la necesidad de reivindicación de un estatus que “recupere o asuma

competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tienen” (Gimeno, 1989; cit. en Ferreres, 1992: 141)

- *prestigio o estatus* del profesor dentro del entorno social y de los contextos socio- institucionales en general. Está relacionado con el concepto de promoción y movilidad social y económica, asociado a la percepción que los futuros profesores y profesores en Ciencias de la Educación advierten y subjetivan en relación a la jerarquía o escalera profesional que las instituciones y la sociedad en general brindan como imagen especular.

## 5 - LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Las prácticas pre-profesionales son aquellas que se desarrollan en la formación inicial como una *subunidad organizativa pedagógica con características idiosincráticas* (Andreozzi, 1998: 36), diferenciándose del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios, ya que entre otras características tienen una finalidad específica ligada con la intención de “promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales particulares”, favoreciendo la internalización de los marcos de referencia para la acción.

Las prácticas pre-profesionales pueden aproximar a los estudiantes a escenarios reales para ir organizando y reorganizando marcos de referencia, para reconocer los puntos débiles y fuertes de sí mismos en relación a las propias competencias personales, para reflexionar sobre la propia práctica, en una revisión crítica y reconstructiva de ésta, incorporando inclusive, una referencia autobiográfica.

Durante la formación inicial, las prácticas van configurando un campo de experiencia que posibilitan modificar o confirmar algunos significados. Estos están relacionados, entre otros, con las funciones asignadas y asumidas por los profesionales del campo, con las condiciones institucionales en las que éstas se

desarrollan, los encuadres de trabajo, las exigencias inherentes al puesto de trabajo y los puntos de tensión o conflicto alrededor de los cuales se entreteje la dramática del rol. Analizadas desde el plano de lo real, las prácticas pre-profesionales ofrecen la posibilidad de tomar contacto directo con los escenarios de trabajo, permitiendo aproximarse al objeto, a los instrumentos, procedimientos y condiciones de trabajo; y desde el plano de lo simbólico, proporcionan un sentido iniciático por cuanto “las situaciones de formación en la práctica constituyen espacios transicionales, donde el estudiante representa y se representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional”. (Andreozzi; 1998 : 42)

La incorporación de hábitos y rituales de interacción durante las prácticas pre-profesionales permiten adentrarse en las reglas pre-establecidas, en un proceso iniciático, que entre otras cosas, permitirá conocer y apropiarse de la trama simbólica de interacciones de la vida profesional diaria ; comprender las condiciones sociales, institucionales y grupales y conocer “tanto las tradiciones de una comunidad de `prácticos` como al `mundo de la práctica` que éstos habitan”. (Schön , cit. Andreozzi ; 1998 :37).

Para Benedito (1995 ; 108) una práctica profesional permite compartir *convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistemas de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y patrones de conocimiento en la acción* de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión.

Es en el taller de residencia, en el practicum, donde el estudiante construye una representación de la práctica profesional, aprendiendo a valorar una posición ante ésta, elaborando y anticipando un “camino por el que pueda llegar desde donde se encuentra a donde desea estar...” (Schön, cit. Benedito; 1995 : 109).

Las prácticas desarrolladas durante el período de formación de los profesores en general representan una ocasión privilegiada para investigar el

proceso de aprender a enseñar. En ese sentido, merecen explicitarse algunas de las justificaciones que desarrolla Griffin (1989; cit. en Marcelo, 1995) acerca de la necesidad de profundizar su indagación. “*En primer lugar*, los profesores reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación...; *En segundo lugar*, aunque abundan las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consigue. *En tercer lugar*, porque las prácticas de enseñanza es el componente del programa de formación del profesorado más destacado para establecer las relaciones entre las escuelas y la Universidad” (pp : 341

Al respecto, y muy relacionado con lo que esperan, lo que les preocupa y lo que pretenden los alumnos de magisterio, sus profesores y sus tutores respecto de las prácticas de enseñanza, Estebaranz y Mingorance (1995) llevan a cabo una investigación en la que exploran las expectativas ante las prácticas, a través de un estudio de caso.

Las conclusiones a las que arriban advierten acerca de una visión dominante en los diferentes actores del caso, que perciben a las prácticas como un *contacto con la realidad* (según la clasificación aportada por Feiman- Nemsén y Buchman, 1988), y en menor medida, como un *acercamiento a la investigación*. Lo que esperan aprender con las prácticas, están referidos a *aprendizajes actitudinales* (entre los que se mencionan la adaptación al contexto profesional); *aprendizajes técnicos* (muy ponderados y relacionados con el aprender recursos y estrategias para gestionar, coordinar, planificar, etc); *aprendizajes cognoscitivos* (poco vinculados a que las prácticas puedan servir para construir un cuerpo de ideas o para conceptualizar la enseñanza) y *aprendizajes profesionales* (relacionados, entre otros, con el interés por probarse a sí mismo, por interaccionar, por intervenir en situaciones cuasi reales).

En el marco de la formación inicial del profesorado, el *taller de residencia* juega un papel relevante, no sólo por los aprendizajes significativos que

involucra, sino también por los aprendizajes con referentes que proporciona (Zabalza; 1996), enriqueciendo los procesos de decodificación de las informaciones con un sentido más operativo y funcional. Pero a veces la capacidad de influencia que pueden ejercer las prácticas durante el período de formación inicial se sobredimensiona de tal modo que es posible hablar de una *hipertrofia funcional*, con expectativas desmesuradas y poco realistas, cuando en realidad “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica; las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica”. (Zabalza, 1989; cit. en Marcelo, 1995: 338)

Esta instancia formativa del prácticum constituye un componente de socialización importante, pero no es para todos los autores una instancia de socialización de alto impacto. Gimeno (1991), remitiéndose a algunas investigaciones sobre el origen de los saberes prácticos de los docentes, menciona los trabajos de Zeichner (1981) y Terhart (1980), en los que se considera que la preparación de profesores durante la formación inicial, constituye más bien una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad.

“La formación inicial del profesorado opera con la creencia implícita de que puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional” (Gimeno, 1991:128). La postura escéptica respecto de la relación entre la formación inicial y la conformación de los estilos profesionales, permite agregar a Gimeno que “los estudios sobre la socialización de los profesores es una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles” frente al efecto de la socialización laboral (1988:130- 131)

Se hace necesario pues, reflexionar críticamente sobre el papel de las prácticas pre-profesionales durante el período de la socialización profesional de los futuros profesores, a fin de considerar si desempeñan un papel fundamental

(Contreras, 1987), si su incidencia es decisiva, fundante, productora de nuevos y reflexivos estilos pedagógicos, o si más bien arrojan resultados débiles, no decisivos y constituye un episodio de débiles consecuencias, en los que hay que tener muy en cuenta las ideas conservadoras previas y el proceso y producto de la biografía escolar del futuro profesor.

En ese sentido, gran parte de las investigaciones sobre las prácticas pre-profesionales en la formación docente inicial, vienen mostrando la escasa influencia de éstas por sobre el pensamiento y el sistema de creencias e imágenes previas de la que son portadores los alumnos de magisterio.

Resulta de sumo interés tener en cuenta algunos de los estudios revisados y citados por Marcelo (1995; Cole y Knowles, 1992; Kagan, 1992; Zeichner y Gore, 1990; Pajares, 1992; Rodríguez López, 1994) aún cuando no estén específicamente referidos a los futuros profesores en Ciencias de la Educación, de modo de tener una aproximación del significado y de la incidencia de las prácticas de enseñanza en el sistema de creencias de los futuros profesores.

### **5. 1 - Las prácticas pre-profesionales en el proceso de socialización profesional**

Un punto de partida para conceptualizar la socialización es considerarla como el proceso permanente de constitución de la experiencia. Este concepto, desde un principio alude a que la sociedad existe como realidad, tanto objetiva como subjetiva (Berger y Luckman; 1968) y que puede conocerse a partir de tres procesos dialécticos: externalización, objetivación e internalización. Mediante la socialización primaria, el individuo se convierte en miembro de la sociedad.

Mediante la socialización secundaria, este individuo ya socializado, es inducido a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, favoreciendo la internalización de submundos institucionales, la *adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo* y la internalización de aquellos campos semánticos que

estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. (Berger y Luckman; 1968: 175).

Es necesario destacar que con este concepto de socialización desde el cual se parte, se intenta superar el enfoque funcionalista de acomodación del sujeto al contexto social, para poner el énfasis en los aspectos de *interacción* entre el sujeto y la cultura profesional (Blanco; 1999)

Para Crow ( cit. Montero; 1987) la *socialización* constituye un proceso de aprendizaje a través del cual las personas van haciendo suyas una serie de normas, valores, costumbres, creencias, actitudes, valores, comportamientos, y todo aquello que hace a la cultura aceptada por su grupo, tanto social como profesional, de referencia. Esta conceptualización permite aproximarse al concepto de *socialización profesional*, y al de la *formación de profesores* como un proceso de socialización y de internalización de la cultura profesional.

Dentro de la socialización profesional, Gimeno (1991) reconoce tres procesos o fases:

1. la primera fase corresponde a la prolongada vivencia que como alumnos tienen los sujetos, antes de haber optado por sus estudios de grado, y en donde cobra una importancia decisiva la biografía personal y escolar (Lortie; 1975; cit. Gimeno; 1991).
2. la formación inicial o de grado que constituye en realidad una re-socialización, y en la que se afianzan o reestructuran las pautas de comportamiento aprendidas en la fase anterior, y en donde las prácticas pre-profesionales pueden constituir un dispositivo decisivo;
3. de inserción profesional en contextos reales, fase que para la mayoría de los autores constituye la más decisiva en la constitución de la profesionalidad.

A la vez, es interesante el aporte que realiza Jordell (cit. Marcelo; 1994: 291), para quien, en el proceso de socialización profesional de los profesores, es

necesario reconocer cuatro dimensiones: personal, de clase, institucional y social.

Situado en la segunda fase de la profesionalización profesional, Glazer (cit. Andreozzi; 1998: 37) considera que hay tres vías principales de socialización durante la formación inicial o de grado:

- la interacción racional y emocional con el objeto de trabajo;
- el desarrollo mismo de las tareas inherentes al puesto de trabajo;
- y la identificación con los otros significativos que operan como modelos a imitar, desde el punto de vista profesional.

En base a estas aproximaciones, el concepto de *socialización profesional* que se adopta como punto de partida para la investigación es el de considerarlo como un proceso de formación, a través del cual el sujeto incorpora dialécticamente- *rituales de interacción, en una internalización de los conocimientos y las destrezas sociales necesarias para los contextos de desempeño y de todas las dimensiones de la cultura profesional.*