

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- 1. Resultados de la investigación**
- 2. Relación de resultados**
- 3. Conclusiones**

#### IV - RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Resultados de la investigación
2. Relación de los resultados
3. Conclusiones

Este capítulo condensa el recorrido final de la investigación, del que se desprenden los *resultados*. Éstos son presentados en forma de “cuadros de situación” en donde se aprecia la evolución de los nudos de representación, organizados bajo un criterio principal: la preocupación temporal de la incidencia de las prácticas pre- profesionales en la configuración y re- configuración de las *representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación*.

A posteriori, se condensa la *relación de los resultados* que ofrece un más alto nivel de generalidad, a partir de la interrelación e interpretación de los resultados precedentes y que permitirá desprender las *conclusiones*, en las que se ofrecen los hallazgos fundamentales de la investigación, que se constituyen en *elementos para una posterior reconstrucción y revisión del ámbito teórico*.

*El campo profesional en Ciencias de la Educación que emerge en la última fase de la investigación, queda perfilado según las siguientes categorías, muy relacionadas con los ámbitos de análisis delimitados al inicio del proceso de indagación:*



## 1. RESULTADOS FINALES

### El campo profesional de Ciencias de la Educación desde las cuestiones personales e identitarias

Momentos Categoría	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
<b>Cuestiones personales e identitarias</b>	<p>✓ La carrera universitaria en general y Ciencias de la Educación en particular, constituye una plataforma que permite el ascenso y el desarrollo personal y profesional</p> <p>✓ El profesorado en Ciencias de la Educación, para las alumnas que tienen experiencia laboral previa y otros estudios en áreas afines a la docencia, es el escalón que afianza su posición en el trabajo en primer lugar, y que profundiza su formación, en segundo lugar.</p> <p>✓ Al momento del ingreso, el profesorado en Ciencias de la Educación está fuertemente asociado al magisterio en donde la figura del profesor y del maestro constituye una asociación difusa, lo que conlleva una expectativa de inserción inmediata.</p> <p>✓ Hay una sinonimia de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, de la que dan cuenta tanto la opinión personal y la familiar como la social.</p>	<p>✓ Haber elegido el profesorado en Ciencias de la Educación permite afianzar y "legitimar" la experiencia laboral y la formación docente previa</p> <p>✓ El gusto por la educación y la docencia es determinante para elegir el Profesorado de Ciencias de la Educación</p> <p>✓ Hay cuestiones "sanguíneas" y de influencia familiar en la docencia, que son determinantes en la elección del Profesorado</p> <p>✓ La carrera de Ciencias de la Educación "atrae" aún cuando la imagen previa sea ambigua y se conozca muy poco sobre ella</p> <p>✓ Hay una asociación directa de funciones entre el profesor en Ciencias de la Educación y el maestro, atribuida a la opinión familiar y social en general, en donde no se reconocen las fronteras de cada ejercicio y alcance profesional.</p>	<p>✓ El gusto por las humanidades, la educación, los chicos, "dar clases" constituyen motivos determinantes para reconfirmar la elección de la carrera de Ciencias de la Educación</p> <p>✓ No es necesario profundizar en informaciones o datos, ni desarrollar una actitud de búsqueda de información previa a la elección de la carrera pues en sí, Ciencias de la Educación con su nombre asocia imágenes claras ligadas a la docencia y a la educación.</p> <p>✓ La carrera de Ciencias de la Educación satisface las expectativas personales previas a la elección, tanto al momento de graduarse como al momento de ejercer la profesión. Es más, es casi imposible ver-se o percibir-se profesionalmente fuera de ella. Se siente una implicación en la cultura profesional aún cuando no se perciba con claridad en qué consiste.</p>	<p>✓ Es "natural" elegir el profesorado de Ciencias de la Educación como una carrera asociada a la experiencia docente previa en EGB: se da por sentada la relación directa entre el título de base, la experiencia docente y la elección definitiva.</p> <p>✓ La influencia familiar, en la elección de una carrera asociada al magisterio, es privilegiada en relación a otros factores o motivos de elección.</p> <p>✓ Una vez "adentro" del campo de las Ciencias de la Educación, la carrera "atrapa" y "enamora"</p> <p>✓ La profesión es fuente de satisfacciones, aún más que las esperadas al momento de elegir la carrera.</p> <p>✓ La carrera de Ciencias de la Educación constituye un elemento especular, a partir del cual es posible sentirse (singularmente) reflejado como "un profesional" a gusto con las expectativas y las necesidades y exigencias del medio, aún cuando este medio sea hostil.</p>

**El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la referencia al contexto socio-profesional**

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
<p><b>El contexto socio-profesional</b></p>	<p>✓Ser profesor (y no licenciado) permite tener más oportunidades de inserción laboral, sobre todo en el futuro inmediato.</p> <p>✓Si bien al inicio de la carrera la anticipación de inserción es casi segura e inmediata, en el 5º año el Profesorado en Ciencias de la Educación es considerado una carrera “sin salida laboral” para el ámbito formal de la educación,</p> <p>✓Sólo siendo creativo e innovador en las prácticas profesionales y recurriendo al ámbito no formal de la educación, habrá posibilidades de inserción laboral.</p> <p>✓Hay un “achicamiento” del campo profesional en Ciencias de la Educación, debido fundamentalmente a la reforma educativa que ha restringido los espacios de inserción en el ámbito formal</p> <p>✓La actividad profesional en Ciencias de la Educación no está regulada, salvo en el ejercicio de la docencia.</p>	<p>✓El campo laboral del profesor en Ciencias de la Educación está “amenazado”: por causas externas e internas al sistema educativo</p> <p>✓En educación formal: la perspectiva es incierta y cada vez más reducida</p> <p>✓En educación no formal: la perspectiva es más esperanzada, con más posibilidades de trabajo.</p> <p>✓ La inserción laboral depende más de las oportunidades coyunturales que de la elección deliberada de un itinerario o de una especialización profesional</p> <p>✓La esperanza de trabajo y de inserción profesional está puesta fundamentalmente en el ámbito no formal de la educación, el que es visto como el espacio propicio para desarrollar prácticas profesionales no convencionales e innovadoras</p>	<p>✓Como los escenarios formales son los más conocidos, los que ya están “dados” y los más familiares, los profesores principiantes apuestan a una inserción insatisfactoria pero “posible” en la educación formal, a partir de diferentes funciones</p> <p>✓El ámbito no formal, en “prácticas no convencionales” es el que tiene futuro “más promisorio”, pero la inserción laboral: depende más de la suerte y de lo ocasional.</p> <p>✓En el ámbito no formal de la educación, conseguir trabajo depende del esfuerzo individual, de las habilidades personales y de la creatividad de cada profesor.</p> <p>✓ El ámbito formal de la educación es el más “seguro” para iniciar la búsqueda de trabajo, aún cuando su acceso es casi imposible por la saturación que presenta.</p> <p>✓El ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación no está regulado. Los profesores no están nucleados en ninguna asociación que proteja su profesión.</p>	<p>✓El ejercicio profesional no tiene regulación en el contexto argentino y provincial, razón por la cual el profesor en Ciencias de la Educación está “desprotegido” y siente amenazado su campo frente al ejercicio de profesionales de áreas afines</p> <p>✓La perspectiva laboral para los futuros profesores en Ciencias de la Educación está “cercenada” en el ámbito de educación formal.</p> <p>✓Hay mejores perspectivas de futuro en la educación no formal, por constituir este ámbito un espacio inexplorado.</p> <p>✓Para cualquier ámbito, la inserción laboral depende del esfuerzo personal e individual que conlleve a generar espacios propios, con ingenio y creatividad.</p> <p>✓No hay espacios laborales establecidos, permanentes: el profesor en Ciencias de la Educación debe ganarse su espacio profesional personalmente, desde “cada uno”, generando las propias posibilidades</p>

**El campo profesional desde la perspectiva de la formación inicial o de grado**

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
<p><b>Valoración de la Formación inicial</b></p>	<p>✓La carrera, la formación inicial y la profesión en general están "devaluadas", desde la imagen que los docentes de la carrera ofrecen a lo largo de toda la formación.</p> <p>✓ La mayoría de las alumnas manifiesta no conocer el plan con el cual iniciaron su carrera, lo que lleva a afirmar que actualmente una gran cantidad de alumnas están cursando y terminando sus estudios de Profesorado con un plan que desconocen.</p> <p>✓ El plan de estudios 1985 prepara "medianamente" a los futuros profesores para satisfacer los nuevos requerimientos socio-laborales, para la mayoría de las alumnas. Pero hay un grupo que afirma que el plan no forma satisfactoriamente.</p> <p>✓La valoración positiva de la formación inicial se centra en la atención a la formación crítica que aporta al profesor y a la satisfacción de ciertas necesidades sociales, como los "proyectos sociales y comunitarios".</p> <p>✓La valoración de los aspectos negativos de la formación inicial se refieren a falta de creatividad, de actualización, de flexibilidad, de reflexión sobre la</p>	<p>✓Los docentes de la carrera ofrecen una visión muy negativa de la profesión y del ejercicio profesional en las diferentes asignaturas</p> <p>✓ La frase que más resuena durante toda la formación inicial, atribuida directamente a los mismos docentes de la carrera, es: "Esta profesión no tiene salida laboral"</p> <p>✓Hay una valoración consensuada acerca de que lo más importante durante la formación es aprender las destrezas técnicas profesionales.</p> <p>✓La formación inicial pone el acento en "lo teórico", descuidando y postergando la "práctica"</p> <p>✓En la carrera, las asignaturas dan cuenta de la "teoría" y los Talleres de la "práctica".</p> <p>✓Los talleres se asocian a la acción y a lo real, pero verdaderamente y desde el punto de vista de su funcionamiento, <u>no</u> tienen una valoración positivamente consensuada.</p> <p>✓El taller IV tiene un sitio privilegiado en las expectativas y en la valoración: constituyen la posibilidad de condensar el aprendizaje del conocimiento</p>	<p>✓La formación inicial proporciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde lo positivo: la "teoría" y las herramientas básicas (hábitos de estudio, técnicas grupales, capacidad crítica y estrategias metodológicas)</li> <li>• Desde lo negativo: una visión contrapuesta entre teoría-práctica; y entre forma-contenido.</li> </ul> <p>✓Durante la formación inicial, los talleres sólo se acercan parcialmente a "la realidad", en tareas de observación, descripción o relevamiento, pero sin posibilidad de "intervenir operativamente" con prácticas significativas. No obstante, los talleres se asocian a "la práctica" y las asignaturas a "la teoría"</p> <p>✓El Taller IV es la instancia más importante de la formación inicial en el aprendizaje de la rutina profesional</p> <p>✓En la formación inicial, las asignaturas brindan la "teoría" y los talleres la "práctica".</p> <p>✓Las prácticas pre-profesionales, desde un punto de vista retrospectivo y evaluativo, proveen de una riqueza de</p>	<p>✓El plan de estudios de la formación inicial no favorece la constitución de profesionales autónomos, con poder de decisión e incidencia social, y tampoco satisface los requerimientos sociales.</p> <p>✓La posibilidad de revertir, en parte, esta disrupción entre la formación inicial y las demandas profesionales está depositada en el espacio de formación del 5° año del Profesorado.</p> <p>✓El Taller IV es el espacio formativo privilegiado para la iniciación y el ensayo pre-profesional, y también la primera y más significativa incursión en los escenarios "reales" de la práctica pre-profesional.</p> <p>✓La carrera y el plan de estudios no dan respuestas a la futura inserción laboral de los profesores en formación.</p>

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

	<p><i>propia práctica y de conocimientos de "marketing" profesional.</i></p>	<p><i>profesional.</i></p> <p><i>✓Las expectativas sobre las prácticas pre- profesionales coinciden con lo desempeñado y aprendido a través de ellas. Constituyen un ensayo que permite "probarse" a sí mismas en la "acción" y en los escenarios reales.</i></p>	<p><i>experiencias que relacionan al futuro profesor con la imprevisibilidad, la anticipación de los roles profesionales y de los escenarios futuros, el conocimiento del contexto profesional, la provisión de estrategias y la implicación personal en la tarea.</i></p>	
--	--	---	--	--

**El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la perspectiva del reconocimiento del campo disciplinar**

Momentos Categorías	Antes de las prácticas pre- profesionales	Durante las prácticas pre- profesionales	Después de las prácticas pre- profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
<b>Conocimiento del campo disciplinar</b>	<p>✓ Las Ciencias de la Educación constituyen, por definición consensuada, un conjunto de ciencias (sociales y humanas), y también (pero en menor medida) una interdisciplina, un cuerpo científico en construcción y una praxis.</p> <p>✓ No hay un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar: las Ciencias de la Educación estudian la educación como práctica social en forma general, pero también los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en la situación didáctica, el sujeto de la educación, la acción y la práctica pedagógica y la formación.</p>	<p>✓ Hay una asociación de la disciplina con la carrera, lo que hace que sus respuestas aludan más bien a cuál es el objeto de estudio de la carrera y de la profesión.</p> <p>✓ El objeto considerado unánimemente como propio y específico de las Ciencias de la Educación es la "enseñanza", la educación y la práctica docente.</p> <p>✓ No obstante intentar denominar y reconocer el objeto disciplinar, éste es visto como inacabado, amplio y difuso.</p> <p>✓ Prevalece la duda respecto de si las Ciencias de la Educación constituyen una ciencia o una praxis. De hecho, no se adjudica un estatuto científico disciplinar</p>	<p>✓ No obstante, tanto desde la mirada pre-profesional como profesional, no es posible afirmar con precisión cuál es su objeto disciplinar</p> <p>✓ Las Ciencias de la Educación se abocan al estudio del hombre (en su proceso de enseñar y aprender), al hecho educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>✓ La amplitud y la inespecificidad del objeto es contradictoria con las prácticas acotadas y limitadas (a "lo convencional" y en escenarios de educación formal) que se ofrecen durante la formación inicial.</p> <p>✓ No hay un núcleo especial, un objeto disciplinar ni una experticia que permita definir y delimitar a la profesión.</p>	<p>✓ El objeto de estudio de las Ciencias de la Educación es tan amplio, difuso y complejo como "lo social": no obstante, puede decirse que el objeto es "la educación" (como práctica social) y "la formación".</p> <p>✓ El corpus científico de las Ciencias de la Educación es ambiguo y con contradicciones internas: no hay consenso en afirmar si constituye una ciencia, una disciplina, una praxis, una interdisciplina o un cuerpo científico en construcción.</p> <p>✓ Al objeto de Ciencias de la Educación no es necesario explicitarlo. Queda sobreentendido a partir de la amplitud de su nomenclatura.</p> <p>✓ El carácter interdisciplinario y abierto de las ciencias de la educación implica el riesgo de una mixtura de otras disciplinas que amenazan la unidad del campo disciplinar, llevando implícita un alerta en contra de la fragmentación y a favor de autonomizarse de las "ciencias auxiliares" constitutivas de las Ciencias de la Educación.</p>

**El campo profesional en Ciencias de la Educación desde la perspectiva de la profesionalidad**

	Antes de las prácticas pre-profesionales	Durante las prácticas pre-profesionales	Después de las prácticas pre-profesionales	TRAMA AUTORIZADA DEL TALLER IV
<b>La profesionalidad</b>	<p>✓El profesor en Ciencias de la Educación, desde su quehacer profesional, carece de especificidad.</p> <p>✓El “saber aprender” es una disposición esperable del conocimiento profesional, que alude a un aprendizaje sobre todo de las destrezas técnicas y metodológicas.</p> <p>✓Las funciones profesionales posibles para el campo de las Ciencias de la Educación, en el ámbito formal, la constituyen la docencia y el asesoramiento; y en menor consideración la gestión y la participación, y elaboración y evaluación en proyectos y programas educativos.</p> <p>✓La “docencia” es la función profesional por excelencia del profesor en Ciencias de la Educación, tanto para el ámbito formal como no formal de la educación</p> <p>✓El conocimiento profesional esperable del profesor en Ciencias de la Educación está preponderantemente a las destrezas técnico-metodológicas que se aprenden durante la formación inicial</p> <p>✓En el ámbito no formal de la</p>	<p>✓El profesor en Ciencias de la Educación es un agente de cambio social, un trabajador social de la enseñanza, un científico, un teórico y un intelectual</p> <p>✓Los profesores en Ciencias de la Educación deben prestar mucha atención a la forma de presentación de los contenidos: la “forma” condiciona al contenido, agrega un plus a lo que queremos enseñar o generar como aprendizajes</p> <p>✓El conocimiento del contenido está condicionado al conocimiento de “cómo enseñar”.</p> <p>✓El conocimiento sustantivo y experto del profesor en Ciencias de la Educación está más relacionado con lo “técnico” que con los saberes teóricos acerca del contenido.</p> <p>✓Las instituciones en las que se insertan laboralmente los profesores en CE, tienen una opinión de él, de su quehacer y funciones profesionales relacionadas con “lo fabuloso”, con el discurso vacío de contenido y con la falta de respaldo científico.</p> <p>✓ La habilitación profesional reconocida unánimemente para el profesor en</p>	<p>✓La profesión es poco conocida y reconocida socialmente.</p> <p>✓El quehacer profesional de Ciencias de la Educación es visto socialmente como un ejercicio desvalorizado, desprestigiado y mal remunerado.</p> <p>✓Desde la óptica de “los otros sociales”, el desempeño profesional del profesor en Ciencias de la Educación está asociado a “dar clases en el aula”</p> <p>✓No obstante, el profesor es incuestionablemente “un profesional”, en funciones como: la formación de formadores en diferentes ámbitos y contextos, el asesoramiento, la investigación, la participación en proyectos educativos y comunitarios, la orientación y tutoría, la capacitación y reconversión de recursos humanos y la recuperación de problemas de aprendizaje</p> <p>✓El conocimiento profesional esperable subraya los saberes y destrezas relacionados con lo “técnico metodológico”, tanto desde la mirada pre profesional como profesional de los profesores principiantes, ponderándolos por encima de otros conocimientos expectables, incluso del conocimiento</p>	<p>✓El conocimiento “del contenido” y todos aquellos conocimientos relacionados con su materia y con los que sustentan teóricamente su accionar, tienen una escasísima consideración en el campo autorizado.</p> <p>✓Autoreferencialmente, los profesores de Ciencias de la Educación se consideran a sí mismos como profesionales</p> <p>✓No obstante, no todos los profesores en Ciencias de la Educación son considerados “profesionales”. Salvo por su prolongada formación inicial y su permanente actualización, la falta de autonomía en la toma de decisiones, y la imposibilidad de gestionar su propia práctica, no les permite una consideración valorativa de su profesionalidad.</p> <p>✓Según la valoración social y en relación a las demandas y posibilidades del macro-contexto, los profesores en Ciencias de la Educación no son profesionales.</p> <p>✓La profesionalidad del profesor en Ciencias de la Educación refleja un “enmascaramiento”: “parece” un profesional, pero no lo es.</p> <p>✓La simulación es una característica</p>

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

	<p>formal de la educación, el profesor en Ciencias de la Educación puede desempeñarse fundamentalmente en la elaboración y evaluación de proyectos y en programas educativos y socio-comunitarios.</p>	<p>Ciencias de la Educación, tanto por las alumnas como por los docentes – es la docencia.</p>	<p>sustantivo profesional.</p>	<p>relativamente constante en la profesión docente: el profesor “es como” un mago, “como si” portase permanentemente una máscara que lo oculta y sólo muestra lo aparente.</p> <p>✓El conocimiento profesional es situacional y contextualizado: no debe plantearse en término de competencias prescriptas</p> <p>✓No obstante, al momento de caracterizar el conocimiento profesional <i>expectable</i>, la trama autorizada privilegia los saberes relacionados con lo “técnico-metodológico” y con el conocimiento didáctico del contenido, como las destrezas profesionales más ponderadas en la formación.</p>
--	--	--	--------------------------------	---

## 2. RELACIÓN DE RESULTADOS

En la *relación de los resultados* se intenta entretrejer una serie de proposiciones discursivas (Strauss, 1989, cit. en Gallart, 1999; Glaser y Strauss, 1967), en base a la información arrojada y sintetizada en los resultados desplegados anteriormente. En otras palabras, esta *relación* se constituye en el hilo argumental que permite situar, comprender e interpretar la trama representacional que fuera plasmada en los esquemas precedentes.

La relación de los resultados a que dio lugar el laborioso proceso investigativo, retoma la preocupación acerca de los planteos iniciales- esto es- **la incidencia de las prácticas pre- profesionales en la configuración de las representaciones de campo profesional en Ciencias de la Educación, según:**

❖ ***las cuestiones personales e identitarias de los profesores y futuros profesores***

➔ La **elección en el ingreso** a la carrera de Ciencias de la Educación está basada en informaciones precarias y en datos muy pobres acerca del plan de estudio, de las incumbencias profesionales y de la perspectiva de inserción laboral- profesional en general, lo que lleva a suponer que el proyecto profesional ha sido elegido –mayoritariamente- por causas fortuitas o por motivos de “gusto e interés” muy primarios y simplificados. En el momento del ingreso a la carrera no se perciben ni se manifiestan indicios de procesos de “exploración” o de búsqueda de información que complemente o amplíen las anticipaciones, imágenes y datos estereotipados.

→ Ciencias de la Educación es una carrera elegida a posteriori de otras inscripciones, y de otros estudios superiores completos o incompletos, lo que la constituye en una **decisión de segundo orden**, tanto para las alumnas como para los docentes del equipo y los profesores principiantes.

→ Las elecciones más frecuentes en Ciencias de la Educación se corresponden con aquellas que adoptan la característica **forcluida**, ya categorizada por Marcia (1966; cit. en Casullo, 1996: 24 ) y que alude a la asunción de proyectos profesionales predeterminados que se asumen como propios, con escasa información previa y con un estilo electivo dependiente.

→ Indiscutiblemente, la **elección** de proseguir estudios en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos, tanto de nivel secundario como terciario. La experiencia laboral previa en áreas relativas a la docencia, está muy relacionada con la elección del Profesorado en Ciencias de la Educación, y esa experiencia “marca” la continuidad de los estudios en una suerte de **“elección por inercia”** que es vista como la opción natural, sin más consideraciones.

→ Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión, previas al ingreso al Profesorado en Ciencias de la Educación, están relacionadas con la docencia, la educación, la enseñanza, el magisterio, y en general con lo “pedagógico y lo psicológico”, sin una anticipación ni descripción de funciones ni de contextos.

→ Si bien en el inicio de la carrera las **expectativas profesionales** se centran en la práctica de “dar clases”<sup>1</sup> en el ámbito formal, durante el transcurso de la formación inicial los futuros profesores amplían considerablemente su visión de los escenarios y contextos profesionales

---

<sup>1</sup> Se toma el “dar clases” como la tarea de la enseñanza que socialmente se asocia a la rutina que se centra en la acción en el aula, a partir de la actuación automatizada de experiencias acumuladas y de habilidades aprendidas en las que pocas veces juega la disponibilidad de conocimiento fundamentado para desarrollar la enseñanza (Montero, 2001)

como así también de las funciones del profesor.

→ La **anticipación de la inserción profesional** en el futuro inmediato que hacen las alumnas antes y durante su último año de estudios, está fuertemente atravesada por la incertidumbre, no sólo de la que interpretan que surge de los escenarios y condiciones laborales del contexto nacional y regional, sino también de las dudas y temores que surgen a partir de su propio desempeño personal y profesional.

→ Se presentan **imágenes profesionales** relacionadas con lo mágico, lo ficcional y lo escénico cuando se alude a la función docente del profesor de Ciencias de la Educación que permiten ser significadas desde los aportes de Esteve (1994) y de Baudrillard (1988, cit. en Hargreaves, 1994) sobre la conformación de las imágenes especulares, enmascaradoras y simuladoras de la realidad. Están muy relacionadas también con la imagen de “lo fabuloso y espectacular” atribuida a la opinión social, con la falta de contenido y con el **vacío del discurso pedagógico** que porta el graduado en Ciencias de la Educación.

❖ ***el conocimiento del contexto profesional que tienen los profesores y futuros profesores.***

→ La **inserción laboral** anticipada por los alumnos en el momento del ingreso a la formación inicial se circunscribe a “dar clases” en el ámbito formal de la educación, sobre todo en el nivel de EGB y Polimodal, en calidad de una inserción casi inmediata a la graduación.

→ Contradictoriamente, al momento del inicio del 5º año, la lectura que las alumnas hacen de “lo social”, de lo institucional, de los profesores de la carrera, y desde su propia apreciación personal, les permite afirmar que el Profesorado en Ciencias de la Educación “es una carrera sin salida laboral”, tanto actual como prospectivamente. La encrucijada en la que las alumnas

sitúan la profesión y el quehacer profesional, durante el 5º año pero antes de las prácticas pre- profesionales, vislumbra una mayor apertura en el ámbito no formal de la educación y en prácticas y funciones “no convencionales” de **inserción profesional**.

➔ Existen diferencias en las **anticipaciones** entre el futuro inmediato y el mediato. El futuro mediato y a largo plazo es visto con más esperanza, y sobre él se proyectan imágenes más ricas y expectables referidas a funciones y a contextos variados, en espacios propicios para el despliegue de “prácticas innovadoras e inexploradas”. Pero el futuro inmediato, que exige el desafío de una implicación inminente dados los plazos de una graduación próxima y de la necesidad de una inserción laboral precisa, es visto desde “lo posible”, con características muy restringidas.

En este futuro inmediato, las imágenes y las anticipaciones son pobres y restrictivas, expresando dificultad en la proyección personal dentro del campo profesional.

➔ El ámbito no formal de la educación se asocia recurrentemente con *lo innovador*, y por añadidura, se le atribuye un valor de significatividad y valía que se vincula con *lo promisorio*.

➔ Al momento de graduarse, los profesores en Ciencias de la Educación evidencian conflictos en la **inserción laboral**, a partir del siguiente dilema: el deseo es desempeñarse en “prácticas no convencionales” en ámbitos no formales de la educación, pero las estrategias de búsqueda se abocan al ámbito formal como “más seguro”, en lo que ellos llaman “prácticas convencionales” por ser consideradas como de oferta muy restringida.

Incuestionablemente la posibilidad de inserción se avizora (tanto en la mirada pre- profesional y profesional) en el ámbito no formal, como de “más futuro”. Esta afirmación tiene un doble sentido, pues no sólo se alude a que los escenarios no formales tienen más posibilidades *per se*, por ser más bien inéditos, sino también porque permite que cada profesional pueda ser

el artífice de su propio espacio laboral a partir de la propuesta de prácticas innovadoras.

➔ Las **expectativas** actuales (mirada profesional) de inserción profesional no coinciden totalmente con las expectativas que se tenían al momento de elegir la carrera, y tampoco se corresponden con las propias de la mirada pre- profesional que tienen los profesores principiantes. Al inicio de la carrera la anticipación profesional se circunscribe a “lo conocido” y esperado: “dar clases” en la educación formal.

Al graduarse, los escenarios, contextos y funciones profesionales espectados se relacionan con “prácticas no convencionales” en el ámbito no formal de la educación. Al 3º año de la graduación, los profesores principiantes se debaten entre lo deseado y lo posible, proyectándose laboralmente desde tres puntos de vista diferentes: a) en las mismas funciones y contextos que los desempeñados actualmente (docencia en EGB, Polimodal o Superior); b) en el ámbito formal y no formal, en funciones relacionadas con las “prácticas no convencionales”; c) en cualquier ámbito y función que se ofrezca como oportunidad y posibilidad laboral.

Ya en la tercera instancia (correspondiente a la mirada profesional) el criterio de realidad es apabullante y tiñe la proyección personal con la incertidumbre y la desesperanza de los escenarios profesionales “posibles”

❖ **la valoración de la formación inicial de los profesores y futuros profesores**

➔ En el inicio del 5º año y antes de las prácticas pre- profesionales, las alumnas depositan en el **Taller IV** del Profesorado las mayores **expectativas**, de modo tal que le atribuyen la posibilidad de convertirlo en el dispositivo de mayor impacto para el aprendizaje y el ensayo del conocimiento profesional a lo largo de la formación inicial, perspectiva compartida por “la trama autorizada” del Taller.

→ Antes, durante y después de las prácticas pre- profesionales, las alumnas manifiestan tener apenas una información somera acerca del plan de estudios con el que se están formando o con el que se graduaron: organización, perfil, alcances del título, incumbencias, estructura. Sin embargo, de él hay valoraciones positivas y negativas que plantean un panorama contradictorio de apreciaciones, aunque el consenso radica en asociar la formación inicial con “un cúmulo de teoría” divorciada de “la realidad”.

→ A posteriori de la graduación, tanto desde una mirada profesional como pre- profesional retrospectiva, los profesores principiantes valúan la formación de grado como “vacía de contenido”, sin profundización del conocimiento sustantivo, ajena a la investigación, descontextualizada y carente de referentes empíricos, con falta de reflexión sobre los propios aprendizajes, suministradora de una visión “light” acerca de las incumbencias profesionales y sobre las posibilidades de inserción profesional, promotora del divorcio entre teoría y práctica y responsable de la demora de las prácticas pre- profesionales en la instancia final de la formación de grado.

→ Pero desde una crítica positiva, los profesores principiantes aprecian en forma recurrente que de la formación “teórica” que la carrera brinda en las distintas asignaturas, puede rescatarse como muy valorable el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis y la adquisición de herramientas básicas como hábitos de estudio, técnicas grupales y técnicas de trabajo intelectual.

→ Surge, a modo de reflexión, lo que para los profesores principiantes es una contradicción: por un lado se menciona a lo largo de toda la carrera la “amplitud del campo profesional”, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, pero las prácticas desarrolladas durante toda la formación y *la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en sólo un solo lugar posible*, hacen que la formación se

circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

❖ ***el reconocimiento del sustento disciplinar que tienen los profesores y futuros profesores***

→ Al desconcierto sobre el objeto disciplinar que explicitan los actores del caso, se le añade la confusión sobre el objeto del quehacer profesional y de la profesión. Ni uno ni otro objeto, ni disciplina ni profesión, pueden reconocerse en sí mismos (intrínsecamente), ni en relación a otras áreas y quehaceres profesionales afines, consideración sustentada por categorizaciones compartidas por todos los actores del caso.

→ El temor a la confusión, invasión e invalidación del objeto de las Ciencias de la Educación (Sanjurjo, 1977) está estrechamente relacionado con la advertencia de aquellas áreas del conocimiento que, como la Psicología, la Sociología y la Antropología, lograron un mayor grado de reflexión y producción teórica, de sistematización y de reconocimiento social, atentatorio del objeto y del campo disciplinar propio de las Ciencias de la Educación.

❖ ***la consideración de la profesionalidad que tienen los profesores y futuros profesores***

→ Antes de las prácticas pre- profesionales los alumnos creen que el profesor en Ciencias de la Educación es un profesional y un agente de cambio social, por encima de otras consideraciones. Durante las prácticas, la consideración se amplía considerándolo además un trabajador social, un científico de la educación, un teórico y un intelectual, en base a “rasgos” o “atributos” muy simples, con pobreza argumentativa que raya en lo tautológico

→El profesor y su ejercicio profesional está desprotegido. En forma consensuada, los profesores principiantes y los docentes de la “trama autorizada” manifiestan la necesidad de una resolución corporativa para la defensa del campo profesional y de los derechos laborales, que se constituya en un **núcleo identificador** de la profesión, al modo de una Asociación o de un Colegio Profesional, con lo que pareciera que la adhesión y pertenencia a la cultura profesional se proyecta “al exterior” más que “al interior” del campo.

→La “trama autorizada” del Taller hace un reconocimiento de la **profesionalidad** del profesor en Ciencias de la Educación anclada en un “como si”, en la apariencia, promoviendo imágenes relacionadas con lo ficcional y la simulación. Quizá la desconfianza por el campo diluido, con condiciones laborales precarizadas, con un objeto fragmentado, con una imagen social desvalorizada permita a los docentes del equipo justificar la aparición de este rasgo con tanta recurrencia.

→ En la trama autorizada del Taller IV coexisten dos concepciones acerca de la profesionalidad. Por un lado, la *profesionalidad desarrollada* que considera las destrezas profesionales derivadas de una reflexión entre teoría y experiencia; y por otro una *profesionalidad restringida*, en la que el conocimiento profesional se deriva fundamentalmente de las experiencias y en la que la enseñanza es vista como una actividad intuitiva. (Hoyle, 1974, cit. en Imbernón, 1994).

### 3. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los hallazgos que se desprenden de *los resultados* y de la *relación de los resultados* desarrollados anteriormente, permiten trazar las *conclusiones* de esta investigación.

En su redacción se intentó responder a los planteamientos iniciales y a las reflexiones contextuales y situacionales que se fueron abriendo a lo largo del proceso, reconociendo que si bien los aportes son modestos, fueron desentrañados con honestidad a partir de una laboriosa artesanía, propia del *bricoleur* al que aluden Denzin y Lincoln (1994) cuando se refieren al investigador cualitativo.

Asimismo, en la lectura de las **conclusiones** ha de tenerse en cuenta que éstas intentan constituir una unidad comprensible y clara, que se desprende del análisis de *los resultados*, y según un recorrido ascendente, de los *avances de resultados* de cada una de las fases pre, inter y postactiva y de cada uno de los *niveles de análisis* desarrollados en los capítulos anteriores.

No obstante, y dada la intención y el compromiso de “elucidar, completar y apoyar una posición conceptual” (Rodríguez Gómez, 1996: 317), en su redacción se intenta un gradual ascenso de lo particular a lo abstracto, con un “desprendimiento” progresivo del referente empírico. A ello se suma el *distanciamiento temporal de los datos* que permitió reconstruirlos e interpretarlos, edificando así **las conclusiones**.

***El campo profesional en Ciencias de la Educación que se perfila a continuación, advierte sobre la inscripción, configuración, cambios, persistencia y resignificaciones de las representaciones que tienen los alumnos, los profesores principiantes y los docentes del equipo de taller, de modo que cada núcleo de sentido que a continuación se desarrolla, envuelve, interacciona y se imbrica íntima y***

**progresivamente en el próximo, mostrando un campo profesional desde una triple existencia, a partir de las siguientes dimensiones:**



Cuadro Nº 2: El Campo profesional, articulado entre lo estructural y lo singular

Visto así, el campo profesional de Ciencias de la Educación representado y compartido, se configura como *una articulación entre lo singular y lo estructural*, siendo la identidad profesional la inscripción y la actualización más subjetiva de la internalización de la cultura profesional y de la preocupación por la legitimación epistemológica del campo disciplinar.

Parfraseando a Bolívar (2001) -cuando se refiere a la narrativa biográfica- **las representaciones sobre el campo profesional se constituyen en un organizador privilegiado, al modo de una mediación entre la historia individual y la historia social**, en donde “lo social se constituye en lo personal y la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido” (pp124)

### **3.1. Las Ciencias de la Educación: un campo amenazado y sin fronteras**

La dificultad en precisar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, como así también de considerar su estatuto científico, lleva a

reflexionar sobre una **concepción disciplinar** impregnada de una *fragmentación* y de una *pérdida de especificidad* del objeto de conocimiento, e inclusive advierte sobre una *deslegitimación*, por el hecho de considerarla una ciencia “sumativa”<sup>1</sup>.

Esta representación es compartida por todos los actores , en todos los momentos: antes, durante y después de las prácticas pre- profesionales, incluso desde la mirada profesional de los profesores principiantes y de los docentes del equipo.

Tanto desde la mirada pre- profesional como profesional, las Ciencias de la Educación no constituyen un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesados; por ende, esta orfandad compartida acerca de un estatus disciplinar y de un objeto que le sea propio y no compartido, permite “trasladar” el desamparo del campo disciplinar al campo de la profesión, y afirmar que **el profesor en Ciencias de la Educación es contradictoriamente omnipresente y ausente**: puede estar en todos lados y al mismo tiempo, en ninguno.

Resulta difícil separar las dos caras de una misma moneda: disciplina y profesión, y tal como afirma Toulmin (1977; cit. en Montero, 2001) “una de las características propias del proceso inacabado de constitución de este campo disciplinar reside en la fina trama que ha terminado por unir estas dos dimensiones de manera que sería difícil señalar los límites entre una y otra” (pp 14)

Si la disciplina o la materia proporciona un sentido de seguridad en los profesores principiantes (Lyons, 1981; cit. en Fernández Cruz, 1999), en la medida que su reconocimiento en el contexto profesional revierte en un posicionamiento y en una seguridad que “ofrece una identidad al profesor” (pp 192), cabe afirmar que la incertidumbre acerca del objeto y del estatuto disciplinar de las Ciencias de la Educación revierte en la profesionalidad y en la identidad profesional del profesor.

---

<sup>1</sup> “Las Ciencias de la Educación acogen una ingente cantidad de pequeñas teorías carentes de una coherencia y una deductibilidad internas. Esta apreciación puede explicarse por la simple razón de que las ciencias de la educación han nacido al amparo de otras ciencias auxiliares, pero no han integrado esas aportaciones interdisciplinarias en un esquema teórico propio” (Gimeno Sacristán, 1978: 158)

### **3.2. La profesionalidad difuminada ( Los profesores en Ciencias de la Educación o “los especialistas en nada” )**

El perfil profesional difuminado está en estrecha consonancia con la indefinición del objeto y la especificidad disciplinar. Tanto los futuros profesores como los profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que al profesor en Ciencias de la Educación se le atribuye una imagen asociada a la *no experticia*, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser *especialista en nada*.

Hay un escepticismo que se reproduce tanto en la mirada que las alumnas hacen al principio de sus prácticas pre- profesionales como la que hacen durante su ejercicio: *las condiciones externas del objeto profesional se imponen a la percepción de las exigencias internas*. Esto es, que la inserción profesional dependerá más bien de las oportunidades y de los “huecos a llenar” que de sus condiciones personales, su título, su experticia o su perfeccionamiento. No obstante, si hay alguna incidencia personal que modifique el futuro, ésta se reduce a la iniciativa, la capacidad innovadora y la creatividad personal para “inventar” espacios laborales.

Desde la mirada pre- profesional, las prácticas pre- profesionales y el último año de la formación de grado son las instancias fundamentales para la adquisición del conocimiento profesional. Pero desde la perspectiva profesional, la *práctica en terreno* es la instancia más significativa de la socialización profesional.

Durante las prácticas pre- profesionales, se le adjudica a la formación inicial en general, y a los profesores de la carrera en particular, la responsabilidad de contribuir a una apreciación devaluada de la carrera y del ejercicio profesional, tanto al interior como al exterior de lo institucional.

Quizá la poca referencia manifestada por los profesores, durante la formación inicial respecto de los marcos teóricos, las tendencias y la

---

---

estructura interna de la disciplina, permita situar a la *trama autorizada* en el “paradigma perdido” respecto del conocimiento sustantivo<sup>2</sup>.

Vinculado al conocimiento profesional expectable, se perfila en la “trama autorizada” del Taller una coexistencia de estructuras de racionalidad que subyacen a las prácticas pedagógicas: a) desde *las inferencias* que emergen de lo *declamativo*, una racionalidad crítica y constructivista en el aprendizaje del conocimiento profesional; b) desde un *análisis indirecto*, que emerge a través de las voces de los alumnos y de los profesores que ya se graduaron, la concepción subyacente es más bien técnica e instrumental.

En los profesores principiantes coexiste una concepción del conocimiento profesional expectable ligado tanto a una *racionalidad práctica* como a una *racionalidad técnica* en el que se valoriza (declarativamente) no sólo la acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico, sino también la preocupación por la comprensión y aplicación de ciertas rutinas profesionales, en las que están implícitas los propios procesos deliberativos. No obstante, los aspectos actitudinales del conocimiento profesional no son considerados desde la *mirada profesional*.

No se evidencia una consideración ponderada respecto del *conocimiento sustantivo* del profesor en Ciencias de la Educación en ninguna de las instancias de la formación inicial y del proceso de socialización profesional.

Mientras en otros campo disciplinares, los profesores en formación tienden a hacer una consideración “hipertrófica” del contenido de su disciplina (Fernández Pérez, 2000; Britzman 1991, cit en Marcelo, 1994) en desmedro del conocimiento didáctico del contenido y de su disponibilidad actitudinal y relacional, en los sujetos del caso se percibe una actitud de “trivialización” del conocimiento sustantivo en aras de una ponderación de las destrezas técnico-metodológicas.

---

<sup>2</sup> Fue Schulman (1986, cit. en Montero Mesa, 2001) quien denominó como “paradigma perdido” a la escasa atención que el papel del contenido tiene en la formación del profesor, sobre todo en lo relativo al “contenido sustantivo” (marcos teóricos, tendencias y estructuras internas disciplinares) y el “sintáctico” (los medios para su indagación)

### **3.3. La identidad profesional: la tensión entre el deseo y la carencia**

Antes de las prácticas pre- profesionales no se percibe un sentimiento claro de pertenencia y filiación profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar.

Esta representación de campo profesional lleva a plantear una amenaza significativa en la conformación de la **identidad profesional**, que no les permite – en el último año de la carrera- poder percibir una “comunidad profesional” (Schulman, 1998, cit. en Fernández Cruz, 1999) e identificarse con ella, con dificultad en el reconocimiento de ciertas responsabilidades públicas compartidas y cierta “garantía” colectiva en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales.

En ese sentido es dable reflexionar sobre una constitución identitaria propia del campo de las Ciencias de la Educación, eminentemente atravesada por una múltiple **carencia**<sup>1</sup> que se infiere del caso:

- a) *de elección* (ya sea porque es constitutiva de una segunda opción, o porque surge de un descarte, o porque emerge de un vacío a llenar mediante compensaciones de diverso orden);
- b) *de informaciones previas a la toma de decisión del ingreso*, acerca de la carrera, de sus alcances y exigencias
- c) *de percepción de un objeto disciplinar específico*, al ingreso y a lo largo de la formación inicial
- d) *de reconocimiento social*, percibido como una devaluación especular
- e) *de anticipación y expectativas de inserción laboral*
- f) *de conocimiento sustantivo y de experticia profesional* privativos del profesor en Ciencias de la Educación

---

<sup>1</sup> El proceso identitario, desde los aportes psicoanalíticos, se construye, “en la tensión entre lo que quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree que es” (Edelstein, 1999), en base a anteponer y negar imágenes, en relación a la **carencia, el vacío, la falta**, movilizandando mediante la angustia el *no sé, el no puedo*. El “vacío” es constitutivo de la identidad, tanto personal como profesional, y en ese sentido es interesante reflexionar sobre los aportes de K. Gergen (1992) acerca del “yo” relacional, saturado, indeterminado, fragmentado y multifrónico, propio de los escenarios socio-institucionales del postmodernismo, que colonizan y difuminan la identidad, sin ejes que la sostengan.

Durante el desarrollo de las prácticas pre- profesionales se perciben **indicios de pertenencia y filiación profesional**.

Aún cuando no se reconoce una experticia que distinga al profesor en Ciencias de la Educación de otros profesionales o profesores de áreas sociales, ni pueda definirse cuál es su conocimiento profesional ni qué caracteriza a su conocimiento sustantivo, ni haya un reconocimiento del objeto y del estatuto que pueda dar sustento a la disciplina, las futuras profesoras acuden permanentemente a **emociones y sentimientos** (amor, pasión, encanto) para reafirmar la identificación con la carrera y la profesión, pero esta filiación profesional no se “ancla” en el objeto de elección desde aspectos más cognitivos o racionales.

Hay sentimientos muy fuertes durante todo el cursado del profesorado que hacen de vínculo con el objeto elegido, como el *enamoramiento*, la *pasión*, el *amor*, la *atracción*, el *encanto* y el sentimiento de *completud* que les da la carrera.

Estos sentimientos, tal como son expresados por las alumnas, “remiten a mecanismos sublimatorios y proyectivos mediante los cuales hacen una *derivación* en función de objetos con alto valor social” (Casullo, 1996) que llevan a “mejorar la sociedad” y a otras intenciones revestidas de altruismo y filantropía (Gil, 1996).

La percepción del **sí mismo profesional**, durante las prácticas pre-profesionales, está obstaculizada por el modo en cómo advierten la cultura profesional colectiva a la que consideran como difusa y poco “contenedora” del ethos profesional.

Los profesores principiantes aluden a un fuerte sentimiento de implicación personal en la profesión, “declamativo” de la **pertenencia a la cultura profesional**, valorando tanto los aspectos emocionales como otras razones de índole práctica, ligadas fundamentalmente a mantener la trayectoria laboral docente actual.

Entre los motivos personales que reafirman su compromiso profesional aluden a la necesidad de perfeccionamiento y mejoramiento de la práctica profesional para acceder a nuevos puestos de trabajo, como así

también del “gusto” personal por la problemática y objeto profesional. Sin embargo, se advierte también en estos profesores principiantes, un anclaje identificatorio con la cultura profesional más relacionado con lo afectivo y lo emocional que con lo cognitivo y argumentativo.

Con las prácticas pre- profesionales y a posteriori de ellas emerge un **sentimiento de desprotección profesional** de los futuros profesores, de los docentes del equipo y de los profesores principiantes (al que aluden tanto en forma directa como indirecta) asociado con las dificultades de definición del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. Quizá la confusión, fragmentación y ambigüedad que aprecian en el objeto disciplinar, sumado a la estimación de una demanda laboral cada vez más precarizada e incierta, les permita pensar que una organización con marco legal pueda servir de núcleo de identidad profesional.

Se le atribuye a la *experiencia y al desempeño profesional* el valor de dispositivos reforzadores de **identificación con la comunidad profesional**.

Esta asignación de sentido emerge con fuerza a partir de las prácticas pre- profesionales. Incluso puede afirmarse que, tanto el modo de acceso (por concurso público) al puesto de trabajo, como la pertenencia institucional (en planta permanente o temporaria), refuerza el sentimiento de un *sí mismo profesional colectivo*<sup>1</sup>.

La inserción laboral efectiva y la inclusión institucional (remunerada y reconocida) ofrecen una “garantía” necesaria para el sentimiento de pertenencia e inclusión a la cultura profesional. Esta afirmación toma en cuenta uno de los supuestos básicos indagados por Fernández Cruz (1994), en el sentido de que las historias personales de los profesores en general, y la trayectoria y las experiencias laborales en particular, proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes.

---

<sup>1</sup> El *sí mismo profesional colectivo* se va organizando y asegurando a partir del sistema de leyes y normas reconocidas y aún escondidas en la cultura, el orden simbólico y el orden imaginario. Ada Abraham (1993: 37) incluso afirma que “hay una verdadera y consistente cultura profesional que condiciona a los individuos que ejercen el rol profesional y de la cual las instituciones se constituyen en celosas guardianas”

***Francamente no se evidencian diferencias relevantes en los diferentes núcleos representacionales de los actores respecto del campo profesional en Ciencias de la Educación, según hayan pasado por las distintas instancias: pre, inter y pos- activa del taller. Podría advertirse inclusive una recurrencia y una persistencia que sostiene el sistema de patrones o marcos, antes, durante y luego de haber desarrollado las prácticas de residencia.***

***Las prácticas pre- profesionales no modificaron sustancialmente las valoraciones, presunciones y conocimientos previos acerca del campo profesional que habían construido las alumnas en su trayectoria anterior al 5º año (Barquín , 1993; cit. en Blanco, 1999), aún cuando se perfilen ciertos cambios o virajes de perspectiva respecto de las funciones profesionales o de la ampliación de escenarios profesionales.***

***Llama la atención incluso, que a tres años de haberse graduado, los profesores en Ciencias de la Educación persistan con el desconcierto que provoca situarse e implicarse en un campo profesional que sigue manifestándose como difuso, incierto, fragmentado y amenazado, en el que los límites borrosos de la disciplina se confunden con los que advierten sobre el ejercicio y la cultura profesional.***

***En ese sentido, emerge, aún en los profesores principiantes, una dificultad en el delicado equilibrio entre su transacción biográfica y la transacción relacional (Dubar, 1992, cit. en Fernández Cruz, 1999), íntimamente relacionada con la percepción compartida por el grupo profesional de pertenencia, de la legitimidad de las aspiraciones personales.***

