

# IDENTIDAD PROFESIONAL, LA TENSION ENTRE EL DESEO Y LA CARENCIA: EL CASO DE LOS CIENTISTAS DE LA EDUCACIÓN

Professional identity, tension between desire and lack: education scientist's case

*María Celia Ilvento*

*Universidad Nacional de Salta-Argentina*

## Resumen

Esta presentación aborda la problemática de la identidad profesional del científico de la educación –licenciados en ciencias de la educación y profesores de enseñanza secundaria - e intenta reflexionar acerca de cómo el graduado va configurando su compromiso y sentimiento de pertenencia al colectivo profesional a lo largo de la formación inicial, de su trayectoria académica y de su incipiente inserción laboral y profesional. La investigación que da base a este artículo fue desarrollada como un estudio de caso, en el contexto particular de una universidad pública argentina, razón por la cual ha de advertirse que los hallazgos y conclusiones del trabajo de investigación tienen ciertos resguardos en cuanto a su extensión y extrapolación a otros contextos y situaciones. Los resultados de la investigación inicial favorecieron otras líneas de reflexión e indagación que actualmente se están desarrollando: a) El efecto simbólico de las representaciones que los alumnos tienen sobre sus competencias, al momento de la elección de la carrera universitaria; b) Un estudio comparativo acerca de la incidencia de los dispositivos de la formación inicial en la identidad profesional (de los Cientistas de la Educación, los Contadores Públicos y los Ingenieros Civiles); c) Incidencia de las prácticas pre- profesionales en la inserción laboral de los graduados universitarios de la UNSa.

Palabras Clave: *Identidad Profesional. Campo profesional. Cientistas de la educación*

## Abstract

This paper shows the problem of the new educational scientist's professional identity and tries to think about the ways graduates develop their commitment and belonging to the professional group along with their undergraduate studies, career and initial work. The article is founded on research which was developed with the case study strategy in an Argentinean public university context. It must be taken into account that the results and conclusions of the work have their own boundaries which are given by specific contexts and situations. Descriptions and configurations of the "professional field" are explored. The concepts are related to the professional identity, like one of its analysis dimensions. The initial results have given new directions for progressing research in different aspects: a) the symbolic effect of the alumni's representations about their competence when they finish their undergraduate studies; b) comparative studies of the influence of teaching methods in undergraduate studies as a professional identity (Accountants, Engineers and Educational Scientists); c) the influence of pre-professional practices entering into the work-market of the undergraduate students of the University of Salta.

Key words: *Professional identity/ professional field/ educational scientists*

---

Correspondencia: María Celia Ilvento. Facultad de Educación. Universidad de Salta. Avda. Bolivia 5150 - 4400 Salta (Argentina). E-mail: milvento@unsa.edu.ar.

## Introducción

Una investigación desarrollada en Argentina, durante los años 2000 a 2002<sup>1</sup>, permitió profundizar sobre aquellos procesos simbólicos y cognitivos que alumnos y graduados desarrollan a lo largo de su trayectoria en la formación inicial, en lo atinente a cómo van configurando su propio campo profesional, desde la perspectiva de las representaciones sociales.

El estudio de caso se focalizó en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta- Argentina- constituyendo ésta la primera investigación en profundidad realizada en este ámbito institucional.

Quizá sea importante aclarar que, en Argentina, Ciencias de la Educación es una carrera que se cursa como propia del grado universitario, tanto para obtener el título de Licenciado como el de Profesor, sin requerir de una titulación previa en otra disciplina.

La aclaración se justifica porque esta situación lleva a plantear varias cuestiones como: el perfil de quienes aspiran a inscribirse en la carrera, sus motivaciones y trayectoria académica previa, las posibilidades y expectativas de inserción profesional y laboral a mediano y largo plazo, la percepción de un colectivo profesional de pertenencia, la apreciación de su proceso de construcción de la profesionalidad, la apropiación del objeto disciplinar, la percepción de un reconocimiento social hacia la profesión, entre otras de las dimensiones que integran y complejizan el campo profesional del cientista de la educación.

Otra aclaración importante es la de tener en cuenta que en Argentina, y particularmente en la Universidad pública en donde se focalizó el estudio, el ingreso es libre y no tiene restricciones de ningún tipo (notas, pruebas de aptitud, selectividad) al momento de elegir cualquier carrera y de inscribirse en ella. Este dato es importante a tener en cuenta ya que juega como una variable considerable al momento de describir las motivaciones, expectativas y trayectorias previas del grupo de alumnos ingresantes a cualquier carrera, y particularmente a la de Ciencias de la Educación, que en el caso de la Universidad Nacional de Salta es significativamente masivo en relación al resto de las carreras humanísticas y sociales.

## La investigación inicial

Al inicio de la investigación que da base a este artículo, una de las preocupaciones más relevantes fue la reiteración de un discurso compartido tanto por estudiantes y profesores de la carrera como también por los graduados insertados laboralmente fuera del ámbito de la universidad, en relación con la dificultad de auto percibirse incluidos en un campo profesional descrito por ellos mismos como *diluido, poco reconocido socialmente, disperso en cuanto a las posibilidades de inserción laboral en ámbitos no formales de la educación, recortado según la actual demanda del sistema educativo formal, sin ningún tipo de regulación profesional más que la gremial, cuestionado por parte de otros campos profesionales afines, con solapamientos y superposiciones de competencias profesionales* y con un objeto disciplinar *inasible y fragmentado*, entre algunas de las aristas de esta mirada compartida hacia el campo profesional<sup>2</sup> en Ciencias de la Educación.

Así planteado, surge con claridad la necesidad de interpretar y explicar todos aquellos procesos intra e intersubjetivos que se ponen en juego durante la formación inicial y que contribuyen a configurar, desde las representaciones sociales de los actores, el campo profesional del científico de la educación.

### 1. Del proceso de la investigación

Para poder comprender los alcances del planteo se hace necesario aludir –sintéticamente- a los ejes teóricos que enmarcaron el estudio, para luego dar cuenta de las conclusiones en lo atinente a los procesos de conformación identitaria durante la formación inicial.

Para investigar el problema fue necesario profundizar en cada una de las dimensiones incluidas en el constructo *campo profesional*, esto es: *identidad profesional, contexto socio- laboral, formación inicial, conocimiento disciplinar, profesionalidad y cultura profesional*, en un estudio longitudinal y comparativo, de corte cualitativo.

El estudio de caso permitió indagar y relacionar cada una de estas dimensiones de análisis, llevando a dos niveles de resultados en la investigación inicial:

a. Por un lado, *la descripción del campo profesional* del científico de la educación desde las representaciones de tres colectivos: a) los alumnos próximos a graduarse (en tres momentos: antes, durante y después del practicum); b) los graduados noveles (o principiantes, con un ejercicio profesional de tres años); y c) los profesores (particularmente, integrantes del equipo de practicum del último año de la carrera), todo ello en base al juego y relación de sus distintas dimensiones.

b. Por otro lado, los resultados arrojaron una *interpretación* y explicación del modo en cómo se configura ese *campo profesional* durante la formación inicial o de grado, poniendo en superficie los mecanismos de apropiación y justificación de los modelos profesionales que confluyen en la configuración identitaria, percibiendo con claridad, como conclusión de la investigación, tres formas o modalidades de categorización:

- *Desde la perspectiva de lo imaginado* (fuertemente atravesado por una matriz subjetiva que privilegia ciertas propiedades del objeto a partir de preferencias afectivas, episódicas y valorativas que filtran y estereotipan el “ideal profesional”).
- *Desde la perspectiva de lo autorizado* (conformado por el aparato legitimador que otorga validez cognoscitiva a lo instituido y expectable, en el que la modalidad de categorización suele ser la internalización acrítica y simplificada de los guiones y clichés del conocimiento profesional).
- *Desde la perspectiva de lo presunto* (concebido a partir de la posibilidad de una formación deliberada del hábitus profesional, que permita tomar distancia de la novela personal no cuestionada, del adiestramiento disciplinario, de la reproducción acrítica de los eslóganes y de la percepción de orfandad y carencia múltiple).

## La reconstrucción del campo profesional, desde las representaciones del cientista de la educación

Vamos a detenernos en el primer nivel de los resultados, es decir la *descripción del campo profesional del cientista de la educación*, dejando el tratamiento del segundo nivel para una próxima oportunidad. Para ello, intentaremos reconstruirlo a partir de responder sucintamente a las siguientes cuestiones:

a. ¿Cuál es el perfil de alumnos que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSa?

Quien ingresa a la carrera, históricamente forma parte de un grupo mayoritariamente femenino. Nuestro caso está conformado en su totalidad por mujeres (33), cuyas edades oscilan entre los 21 y los 47 años, aún cuando la franja más sostenida es la que va entre los 22 y los 27 años. Una vez iniciada la carrera, las alumnas permanecen en la universidad por espacios de tiempo que oscilan entre los 5 y los 12 años, lo que significa una dispersión, por parte de este grupo, en la permanencia y duración de sus estudios. Más de la mitad de las alumnas provienen de estudios secundarios con titulaciones relacionadas con la docencia (bachillerato con orientación docente) o con estudios terciarios completos o incompletos pertenecientes a profesorado de EGB, Nivel Inicial o Educación Especial, lo que da cuenta de que la opción por la carrera en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos. Además, y como dato constante durante varias promociones, la inscripción en Ciencias de la Educación constituye una segunda opción que viene a posteriori de otras elecciones y experiencias de estudio. La mayoría de las alumnas que están trabajando actualmente, lo hacen en áreas afines a la docencia, constituyendo una experiencia laboral significativa que de alguna “marca” la elección y la continuidad de los estudios en CE, sobre todo en aquellas alumnas que presentan una antigüedad considerable en la docencia.

b. ¿Por qué eligen el Profesorado en Ciencias de la Educación?

Decidir acerca de los estudios universitarios implica no sólo elegir una carrera, sino también encontrar un sentido compatible con los ideales, valores y proyectos vitales personales. En esta afirmación no están excluidos los gustos o intereses que permiten decir a un sujeto que “tiene afinidad” con determinada área o campo, pero está claro que la concentración de los motivos de elección en los “gustos” constituye una simplificación de la situación en la toma de decisiones del proyecto profesional. En el caso de las alumnas de Ciencias de la Educación, llama la atención la argumentación a que se echa mano cuando se intenta justificar el por qué de la elección de la carrera en el momento de su inscripción. Emerge la siguiente categorización de motivos: *“gustos” o intereses*: por la docencia, por la educación, por las materias pedagógicas y psicológicas en general, por interés en el trabajo asistencial y comunitario; *motivos “funcionales”*, relacionados con el reconocimiento del valor formativo y humano de la carrera, con la posibilidad de profundizar la formación ya recibida, con la falta de medios para continuar estudiando en otras regiones del país, o decididamente por no poder cursar la carrera preferida; *razones familiares y “hereditarias”*: con alusiones al respecto que se

refieren a cuestiones familiares de gran influencia, mencionándose inclusive la “cuestión sanguínea”; causas circunstanciales, como el azar y la casualidad, el descarte, la desinformación de otras opciones, entre otras.

El análisis de los motivos de elección nos lleva a considerar que hay varias concepciones subyacentes:

- la carrera universitaria como “trampolín” (al ascenso social), o como “paracaídas” (de sostén para un descenso más lento) para el mantenimiento socio- laboral (Gallart, cit. Filmus: 1994), con una valoración significativa del título y la credencial universitaria.
- la asociación naturalizada entre “gustos- intereses y elección de carrera”, que permite considerar desde esta perspectiva que existe una relación directa de causa y efecto, pero que no permite vislumbrar la intervención de otros factores subjetivos, biográficos y relacionales que den cuenta de un modo menos “ajustado” de percibir la elección de una carrera (Bohoslavsky, 1974).
- la justificación de una toma de decisiones basadas en factores coyunturales o casuales que simplifican y reducen la elección de una profesión y de un proyecto profesional a causas fortuitas.

c. ¿Qué relación puede establecerse entre los motivos de elección de la carrera, el autoconcepto, las informaciones previas y las anticipaciones profesionales?

A lo largo del ciclo vital el *autoconcepto* se va integrando y complejizando como resultado de las interacciones que el sujeto hace de sus diferentes experiencias vitales en general, y escolares en particular. (Casullo, 1996). Cada nuevo dato o información que se aporta, cada atribución de significado frente a las distintas imágenes profesionales que se configura, va integrándose a la percepción que de sí mismo se tiene, y afectando no sólo al autoconcepto sino también a la visión de las posibilidades, las expectativas y las implicaciones subjetivas frente al futuro.

Al momento de inscribirse en Ciencias de la Educación, hay una representación recurrente de que ésta es una carrera vinculada a: “la docencia”, “la educación”, “la enseñanza”, “el magisterio”, a “lo psicológico y lo pedagógico”, en imágenes muy generalizadas y estereotipadas que anticipan la profesión sin ligarla a ningún tipo de funciones ni escenarios. Los motivos que se aducen tienen una correspondencia directa con las imágenes profesionales anticipatorias. Antes del ingreso a la carrera gran parte de los sujetos (alumnas, graduados y profesores) reconocen que la percepción y la intención de futuro profesional relacionadas con el ejercicio profesional y con las funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación, fueron construidas histórica y subjetivamente a partir de las vivencias escolares, de los “juegos” de la infancia en la recreación y dramatización de los roles de maestro- alumno, en las que se mezcla el deseo personal de “ser maestro” o de seguir el magisterio, o cualquier carrera que se relacione con la educación, con la docencia y en general con todos aquellos papeles vinculados a “lo humano y formativo”.

Las futuras científicas no manifiestan ni explicitan, en la instancia de elección de la carrera, indicios de un proceso de “exploración” (Ginzberg, cit. Guichard, 1996) o de búsqueda activa de información que complemente o amplíe sus anticipaciones estereotipadas.

d. ¿“Ciencias de la Educación? ...hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias...”, o el planteamiento de la disciplina

El objeto de estudio de Ciencias de la Educación es percibido con mucha dificultad por parte de los sujetos del caso, evidenciándose una asociación confusa y preocupante entre disciplina/ carrera/ profesión. La dispersión del “objeto” posiblemente tenga relación con la dificultad de delimitar claramente lo que son las Ciencias de la Educación, en plural, frente a la Ciencia de la Educación y a la Pedagogía. Pareciera que hay un desplazamiento del objeto que indistintamente pasa de la *enseñanza* a la *educación*, del *sujeto* a la *formación*, promoviendo una indefinición y un desconcierto respecto de la delimitación del objeto.

Es curiosa la manera de plantear el objeto de estudio “sujeto” desde las Ciencias de la Educación, que tiene una de las alumnas:

*“En las Ciencias de la Educación hay un sujeto que estudia a un sujeto en espacios educativos...lo mira de frente y detrás no se ve. Lo mira de un costado y el otro no se ve. No lo termina de conocer al objeto y al sujeto pero no por eso deja de ser menos científico” (E. Alumna 3)*

Queda en claro que el objeto de las Ciencias de la Educación, para los actores del caso, es un objeto abierto, incierto y expansivo, en coincidencia con la perspectiva de Gimeno (1978) cuando afirma que la característica particular de las ciencias de la educación es la de ser racionalmente inconclusas, llevándonos a retomar su reflexión cuando dice: “la desregulación por pérdida, borrosidad y relativización del objeto, sirve, aprovecha y se acumula a otra desregulación: la del sustento epistémico de las formas pedagógicas” (Gimeno, 1995, pág. 19).

e. ¿El científico es un profesional?

Curiosamente, a la afirmativa rotunda acerca de la profesionalidad del científico de la educación se le agrega, contradictoriamente, una visión impregnada de representaciones asociadas con el simulacro y la “apariencia”, llevando a promover imágenes relacionadas con: , por las expectativas que institucionalmente hay sobre su “saber” casi omnicompreensivo, tanto disciplinar como metodológico que lo hacen semejarse a un profesional que “todo lo puede”... (“maestro de todo, sabio de nada”; Imbernón, 1994: 21), que lleva a reflexionar si esta alusión al simulacro está relacionada no sólo con la escenificación, sino también con la ficción y la “disimulación”.

f. ¿Cuáles son las representaciones construidas acerca de la perspectiva laboral del profesional en Ciencias de la Educación?

Una “profesión sin salida laboral” es una de las perspectivas que resuenan con mucha insistencia: *“a principios de este año nos dijeron directamente, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la Educación. Algunos docentes lo dicen así nomás, y uno se queda sentado y se pregunta ¿para qué estoy acá?”*

Esta imagen tan fuerte, legitimada por el mismo discurso de los docentes de la carrera, provoca sentimientos contrariados. Pero ¿cuál es el impacto de estas apreciaciones que se atribuyen a los profesores de la carrera, y a la vez cómo “tamizan” las valoraciones sociales, las demandas, el conocimiento del contexto socio-cultural e institucional de las intervenciones profesionales, integrándolos a una implicación personal de anticipación de futuro?

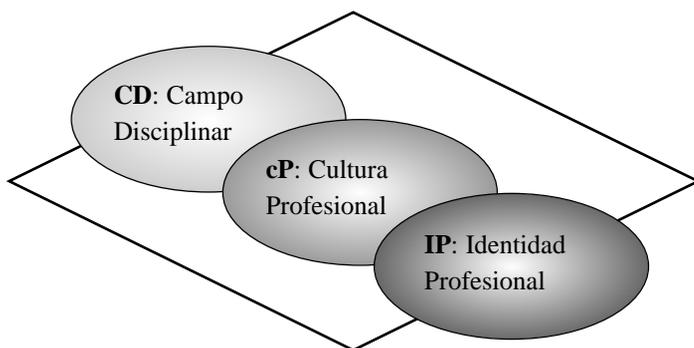
Las expectativas de inserción laboral que se expresan, son inciertas y manifiestan incertidumbres y dudas. Llama la atención la pobreza de funciones y roles, de escenarios y contextos anticipados como expectativas hacia la inserción profesional. Al hacer una implicación personal de “anticipación profesional”, más bien emergen una serie de sentimientos e impresiones subjetivas frente al futuro propio e inmediato. En ese sentido pareciera que al proyectarse en imágenes profesionales, en un compromiso de ver-se y representar-se en lo que le es posible esperar, y en donde el componente de implicación personal es un imperativo, hay una restricción de la perspectiva. En el caso de las alumnas, cuando se refieren a un futuro potencial, mediato y a largo plazo, sus anticipaciones son más ricas y dan cuenta de escenarios, tanto convencionales como “más creativos e innovadores”. Pero al momento de representarse trabajando profesionalmente en un plazo próximo a la graduación, ejerciendo un rol en un contexto laboral determinado, el temor está expresado en la dificultad de proyectarse en un lugar y en una función profesional, imagen esta que coincide con lo afirmado por los mismos graduados, en su visión retrospectiva y actual de la inserción.

Hay también una percepción de amenaza del campo profesional por la situación generada con la superposición de competencias profesionales, tanto al exterior como al interior del campo profesional. 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. Esta perspectiva está en consonancia con lo afirmado por González Soto (1999) cuando le asigna al ámbito no formal un sentido más “ecológico” que al formal, con acciones de carácter compensatorio, complementario y de apoyo social o ayuda individual, y que para las alumnas resulta atrayente por ser un campo casi inexplorado, aunque de él se tenga poca información.

## **El campo profesional articulado entre lo estructural y lo singular**

La descripción evidencia un *campo profesional* del científico de la educación caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, configurado como una articulación entre lo estructural y lo singular, en el que la *identidad profesional* se inscribe como la subjetivación y la internalización de la *cultura profesional*, y ésta a su vez, queda inscrita en la legitimación epistemológica de la *disciplina*.

Si fuese posible graficar el solapamiento que evidencia el campo profesional del científico de la educación (desde las representaciones de los actores involucrados) en la instancia de los resultados descriptivos de la investigación, este sería el esquema:



**Cuadro 1: El Campo profesional, entre lo estructural y lo singular**

Con este gráfico se intenta mostrar que, en la delimitación de su campo profesional, el profesional en Ciencias de la Educación se enfrenta necesariamente con el imperativo de deconstruir, construir y reconstruir ese objeto disciplinar y su estatuto epistemológico (CD), que se le presenta diluido, fragmentado e inasible.

La resolución, o al menos el sinceramiento de sus preguntas, le permitiría admitir, reconocer y significar la cultura profesional (cP), reconfigurando su profesionalidad según la especificidad de su quehacer y de los ámbitos y modalidades de inserción laboral, para recién poder hablar de una apropiación, cuestionamiento o adhesión de esa cultura profesional subjetivada, a la cual le dará significado comprometiéndose identitariamente (IP).

Podría advertirse una linealidad causal si se hace una interpretación simplista. Pero nada más alejado de ello. Lo que se intenta mostrar es que, la dificultad que presentan los sujetos de la investigación a lo largo de todo el proceso de formación y de la inserción profesional temprana, de sentirse “identificados” con la profesión, se debe- y a su vez es subsidiaria - a la dificultad de definir y reconocer la especificidad de lo que constituye su quehacer profesional y su profesionalidad, reconocida tanto desde una perspectiva personal como desde la mirada social, lo que a su vez se vincula directamente con la imposibilidad de dar cuenta de los alcances del objeto disciplinar y de la legitimación epistémica que da lugar a la profesión y al campo profesional.

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

*“...no me imagino. No me imagino porque no me puedo imaginar. No puedo. No me veo trabajando.... Tengo como miedo en ese sentido” (E- Alumna 4)*

Un supuesto implícito de la identidad profesional es la de concebirla como “la vertiente subjetiva de la integración a un campo profesional” de modo tal que sería el resultado de la interiorización de los roles, de los marcos regulatorios de las acciones propias de “lo profesional” (Dubet, 1989), de las expectativas que le confieren un sentido de pertenencia, de cohesión y permanencia con aquello que se percibe como “la” profesión y la cultura que le es propia.

Tomada así la identidad profesional, como la internalización y apropiación de normas y símbolos, de lo que es “lo social objetivado” y que alude a una relativa permanencia y estabilidad, permite verla como un organizador, en el sentido de promover una adscripción o una apropiación de un orden social (o integración normativa).

Pero hemos de tomar recaudos de no simplificar los procesos identitarios asociándolos a una mera internalización de lo que suele ser lo “externo y colectivo” de una cultura profesional, pues corremos el riesgo de implicarnos en una concepción funcionalista de la profesión y de los campos profesionales en el sentido de considerar su existencia y su definición a priori, como espacios unívocos que están pre- determinados y definidos unívocamente.

La representación que se tiene acerca del campo profesional lleva a plantear, a cada uno de los actores, una amenaza significativa en la conformación de la identidad profesional, que no permite – en el último año de la carrera- poder percibir una “comunidad profesional” (Schulman, 1998, cit. en Fernández Cruz, 1999) e identificarse con ella, sumado a la percepción del no reconocimiento de ciertas responsabilidades públicas compartidas y cierta “garantía” colectiva en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales.

Al deseo, motor indiscutible de la constitución identitaria y que alude a la necesidad de completud, integración, reconocimiento, pertenencia, implicación, resulta necesario agregar la noción de múltiple carencia<sup>3</sup> que se infiere del caso:

- de *elección* (ya sea porque es constitutiva de una segunda opción de carrera, o porque surge de un descarte, o porque emerge de un vacío a llenar mediante compensaciones de diverso orden);
- de *informaciones previas a la toma de decisión del ingreso*, acerca de la carrera, de sus alcances y exigencias
- de *percepción de un objeto disciplinar específico*, al ingreso, a lo largo de la formación inicial, y a posteriori de la graduación inclusive, en los primeros años de inserción laboral.
- de *reconocimiento social*, percibido como una devaluación especular que se hace desde la comunidad
- de *anticipación y expectativas de inserción laboral*
- de la percepción de un *conocimiento sustantivo* y de *experticia profesional* que sean privativos del graduado en Ciencias de la Educación
- de *pertenencia y filiación profesional*, por no encontrar referentes de colegiación ni de asociación profesional en el medio, aunque se le atribuye a la *experiencia y al desempeño profesional* el valor de dispositivos reforzadores de identificación con la comunidad profesional.

Los futuros científicos de la educación aluden 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 los aspectos más cognitivos o racionales.

Hay sentimientos muy fuertes durante todo el cursado de la carrera y en la inserción profesional temprana 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, *remiten a mecanismos sublimatorios y proyectivos mediante los cuales hacen una derivación en función de objetos con alto valor social* (Casullo, 1.996, pág. 96) que llevan a “mejorar la sociedad” y a otras intenciones revestidas de altruismo y filantropía (Gil, 1996).

Los profesores principiantes aluden a un fuerte sentimiento de implicación personal en la profesión, que resulta “declamativo” de la pertenencia a la cultura profesional advirtiéndose un anclaje identificatorio con la cultura profesional más relacionado con lo afectivo y lo emocional que con lo cognitivo y argumentativo.

Puede advertirse, durante la formación inicial, una recurrencia y una persistencia que sostiene el sistema de patrones o marcos, antes, durante y luego de haber cursado el practicum. Las prácticas pre- profesionales no modifican sustancialmente las valoraciones, presunciones y conocimientos previos acerca del campo profesional construidos antes del practicum, 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.

Si justamente uno de los problemas sustantivos de las Ciencias de la Educación - como disciplina - radica en su labilidad, en la borrosidad y relativización de su objeto, - y como profesión- en la dificultad de definir su especificidad y los alcances “legitimados” de su quehacer profesional, ¿cómo responder a la problemática de la constitución identitaria durante la formación inicial, al permanente cuestionamiento que se evidencia en el sentimiento de compromiso y de pertenencia con un colectivo considerado como difuminado?, ¿cómo abarcar la complejidad del constructo sin simplificar el proceso de configuración identitaria?, ¿cómo no tener en cuenta, en el abordaje de la identidad, los dos rasgos básicos de la experiencia mediada en condiciones de modernidad, como son el efecto collage y la intromisión de sucesos distantes en la conciencia cotidiana (Giddens, 1999)?

## Notas

<sup>1</sup> Investigación que diera génesis a la Tesis Doctoral denominada: *Las representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación: la incidencia de las prácticas pre-profesionales, en la Universidad Rovira I Virgili*. España. 2003.

<sup>2</sup> Se toma el campo profesional desde la perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1995) para quien los sujetos se agrupan en ámbitos denominados “campos” a partir del hecho de compartir dos elementos fundamentales: la posesión de un bien o capital que es común (sea material o simbólico) y la necesidad de conservarlo y legitimarlo, lo que genera un espacio de relaciones, conflictos y de competencia por el capital que se juega en él. En ese sentido, los practicantes de las profesiones modernas conforman campos profesionales, adoptándose este término como posición teórica para esta investigación -y no el de profesión- por considerarlo más pertinente a la perspectiva del estudio. Así, el campo profesional privilegia un abordaje dinámico y no estático ni delimitado a priori, sino producto y proceso de transformaciones histórica- sociales, tanto desde lo estructural como de lo singular, en la doble dimensión inter e intra subjetiva.

<sup>3</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, al vacío, a la falta, movilizándolo 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 multifrénico, propio de los escenarios socio-institucionales del postmodernismo, que colonizan y difuminan la identidad, sin ejes que la sostengan.

## Referencias Bibliográficas

- Berger R. y Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bohoslavsky R. (1974). *La orientación Vocacional: una estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu P. y Löic J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Casullo M. y Cassials A. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar C. (2000). Construction identitaire. En *Cahiers Pedagogiques*, 380, 11-12.
- Dubet F. (1989). Estudios sociológicos. *El Colegio*. 7(21) 519- 547.
- Edelstein G. y Coria A. (1999). *Imágenes e imaginación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Filmus D. (1994). *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires. Tesis Doctoral no publicada.
- Gergen K. (1992). *El Yo saturado*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens A. (1999). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- Gil F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Volver a pensar la educación (Volumen II) Congreso Internacional de Educación* (pp.13-44). Madrid: Morata.
- González Soto A. P. (1999). La formación en ámbitos no formales. En Ferreres V e Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp.225-246). Madrid: Síntesis.
- Guichard, J. (1996). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Ilvento, M. C. y González Soto A. P. (2003). Las representaciones sociales sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación. *Revista Universitas Terraconensis*. 23, 9- 42.
- Ilvento, M.C. (2001). El sujeto de la orientación vocacional a fines de milenio. *Cuadernos de Humanidades*, 12, 155- 171.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Sanjurjo, L. (1997). El estatuto científico de la Pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. En *Actas del I Congreso Internacional de Educación*. Córdoba. Aique.

María Celia Ilvento. Doctora por la Universidad Rovira i Virgili (España). Profesora en Ciencias de la Educación y Maestra Normal Nacional . Profesora de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, en las cátedras de Orientación Vocacional y Educativa y Pedagogía Laboral para la carrera de Ciencias de la Educación. Investiga en temas relacionados con: Representaciones Sociales, Elección y proyecto profesional, Formación docente, Inserción laboral – profesional.

Fecha de recepción: 01/12/2005

Fecha de aceptación: 10/04/2006