



Universidad Nacional de La Plata
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo Final de Investigación

Título: La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP

Alumna: Prof. Lic. Paula Daniela Cardós (Facultad de Psicología)

Directora: Prof. Elsa Rosa Compagnucci

ÍNDICE

Presentación y delimitación del problema	5-6
Planteo de los interrogantes	7
Objetivos del estudio	8
Relevamiento inicial de antecedentes	
<i>Los estudios de “seguimiento de egresados” e “inserción profesional”.</i>	9-13
<i>Formación e inserción profesional en el caso de las carreras de Psicología.</i>	13-17
<i>La inserción laboral de los Profesores en Psicología en el Sistema Educativo en Provincia de Buenos Aires.</i>	18-19
Marco conceptual o Fundamentación Teórica	20-32
Enfoque metodológico	33-35
Análisis de información	36-63
Conclusiones	64-75

Consideraciones finales	76
Bibliografía General	77-79
Bibliografía Específica	80-83
Anexos	84-85

TÍTULO:

“La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP”

PRESENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA:

La presente investigación se centra en el proceso de profesionalización de los profesores en Psicología egresados de la UNLP en los últimos 5 años (2003-2008). Se trata de un estudio enmarcado en el seguimiento de trayectorias de egresados, cuyo propósito es conocer, en un conjunto de casos, las inserciones laborales así como el desarrollo profesional de estos graduados.

El interés en dicho proceso surge a partir de mi labor docente en la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en psicología” correspondiente al Profesorado en Psicología. El paso por la misma constituye para los futuros profesores, el tramo final de la carrera.

El trabajo en torno a las expectativas de los futuros profesores respecto a su inserción laboral en el ámbito educativo así como los planteos y reflexiones que en esta instancia surgen en relación a la formación, generalmente compartida por licenciados y profesores en psicología, sitúa directamente en el tema de la profesionalización de estos graduados.

La comunicación más o menos sistemática con algunos ex alumnos que gradualmente se insertan en instituciones educativas de distinto nivel asumiendo múltiples roles, y que van refiriendo a sus experiencias, interrogantes y reflexiones me ha llevado a focalizar en las particularidades que cobra el proceso de profesionalización en el caso de los profesores en psicología egresados de la UNLP, los que en su mayor parte son también licenciados.

Esta investigación pretende ampliar y complementar las conclusiones a las que hemos arribado en una serie de proyectos de investigación en los que participo y/o he participado, y que nos han situado en el estudio del desarrollo del conocimiento profesional de Profesores y Licenciados en Psicología.¹

Finalmente, considero que la profundización en el conocimiento de las experiencias de egresados en sus primeros años de ejercicio profesional, posibilita la reflexión respecto a la formación que ofrece la universidad y a la necesidad de proyectar el diseño de dispositivos de acompañamiento a graduados.

¹ Programa de Incentivos UNLP: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". Código S/010 (2010-2011); "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.: su inserción en el campo educativo". Código S/001(2008-2009); "La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes". Código H/ 383 (2004-2007); "La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores". Código H/293 (200-2002); "La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la U.N.L.P.".Código H/213 (1998-2000).

PLANTEO DE LOS INTERROGANTES:

Entre los interrogantes que guían el estudio focalizaré en los siguientes:

¿En qué contextos laborales se insertan los profesores en psicología egresados de la UNLP?

¿Cuáles son las vías de acceso al primer empleo específico de la formación?

¿Qué intereses y/o motivaciones determinan la elección del campo educativo como ámbito de inserción laboral, considerando que la mayoría de los profesores en Psicología son también Licenciados?

¿Qué significación cobran los conocimientos construidos durante la formación de grado a la hora de asumir la práctica profesional del profesor en psicología en el ámbito educativo?

¿Cuáles son los obstáculos encontrados en la práctica profesional del profesor en psicología (enseñanza y/u orientación escolar) y cómo logra abordarlos y/o superarlos?

¿Cuáles son las instancias de formación y/o capacitación elegidas por los profesores de psicología que se insertan laboralmente en el campo educativo?

OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

Objetivo General

- Reconstruir el proceso de profesionalización de profesores en psicología egresados de la UNLP en los últimos cinco años.

Objetivos Específicos

- Identificar aquellos contextos laborales en los que se insertan, con mayor frecuencia, los profesores en Psicología egresados de la UNLP.
- Reconocer la significación que cobra en los propios sujetos la doble identidad profesional (profesor/licenciado) al insertarse laboralmente en el campo educativo.
- Delimitar las dificultades y/u obstáculos que enfrenta el profesor en psicología en su práctica profesional y las formas de abordaje y/o resolución que utiliza.
- Identificar las instancias de formación y/o capacitación elegidas por los profesores en psicología que se insertan laboralmente en el campo educativo.

RELEVAMIENTO INICIAL DE ANTECEDENTES:

Los estudios de “seguimiento de egresados” e “inserción profesional”.

El conocimiento científico producido sobre el tema se enmarca en los denominados “estudios de seguimiento de egresados” o de “inserción profesional”. Estos focalizan en la relación entre educación, formación y empleo.

Un gran número de estos estudios se centra en la inserción laboral de alumnos egresados del “nivel secundario” de educación. Gallart y Jacinto (1997) refieren a una investigación realizada en Buenos Aires entre 1984 y 1986. Se trata de un estudio cualitativo sobre quince escuelas técnicas, focalizado en la relación entre escuela técnica y mundo del trabajo. La segunda etapa del proyecto consistió en el seguimiento de una muestra representativa de egresados de distintas especialidades, lo que permitió construir su perfil educativo y ocupacional. Estudios similares se han llevado a cabo en Brasil, Chile y Ecuador (Demajorovic, J. y Crepaldi, S., 1989; Franco, María Laura Barbosa, 1990; Montoya, L. y otros, 1990; Toledo, M., Klwadenko, N. y González, L, 1991).

En lo que respecta al seguimiento de trayectorias de egresados universitarios cobra importancia para las instituciones universitarias, dado que el desempeño profesional de los egresados posibilita el establecimiento de indicadores sobre la calidad y eficiencia de las instituciones de educación

superior. Sin embargo, son pocos los programas sistemáticos de seguimiento de egresados.

Entre estos, a fines de los años '90 se desarrolla el Estudio CHEERS (Careers alter Higher Education: a European Research Survey)². Vidal García (2003) señala que, en el marco del mismo, se indagó respecto de la búsqueda de trabajo y el período de transición entre la educación superior y trabajo, así como la situación laboral durante los primeros años después de terminar la carrera. También se examinaron las competencias de los graduados y su uso en el trabajo, la medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales de los graduados y la medida en que éstas se han cumplido. Finalmente, se formulaban preguntas referidas a la formación continua posterior a la titulación y la opinión de los graduados sobre las perspectivas profesionales a largo plazo. El estudio también quería examinar las diferencias de trabajo considerando aspectos geográficos y de género.

En la actualidad, el Proyecto GRADUA2 auspiciado por la Comisión Europea e iniciado en 2004, incluye instituciones europeas y tiene como propósito, desarrollar una cultura de seguimiento de egresados como parte de los programas de efectividad institucional. El mismo incorpora la experiencia de instituciones que representan a doce países, entre los cuales se encuentra la Argentina representada por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de Belgrano.

² “La trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo”. El estudio incluía varios países europeos: Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, Reino Unido y Suecia. Además, Japón también participó en el estudio. La financiación principal provino de la Comisión Europea dentro del marco del Programa de Investigación Socioeconómica con Fines Propios (TSER).

En términos generales los estudios de seguimiento de egresados recopilan información sobre el desarrollo profesional, personal y social de los egresados.

El interés respecto a la inserción laboral de docentes noveles ha derivado en el diseño e implementación de diversos programas de inserción laboral docente. La concreción en junio de 2008 del “I Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia”³ realizado en Sevilla, constituye una muestra del interés y desarrollo en torno al tema.

En la Argentina se registran estudios diversos de seguimiento de trayectorias laborales de egresados universitarios. Daniel Contrátese y Marcelo Gómez (2001) informan sobre el análisis de trayectorias laborales de graduados de las carreras de Administración y Economía, Comercio Exterior e Informática (carreras Modernas de Alto Estatus) correspondientes a distintas universidades del país⁴. Los aspectos incluidos en la misma fueron los siguientes: descripción de la trayectoria laboral, tareas principales y auxiliares, características del proceso de inserción de los empleos, razones de la elección de la carrera, evaluación de su trayectoria laboral, evaluación de la utilización de los conocimientos adquiridos, procesos de especialización y perspectivas futuras.

³ El evento se planteó como un espacio de encuentro, reflexión e intercambio entre investigadores, formadores y docentes preocupados por la formación y el acompañamiento de los profesores principiantes, sus problemas y sus procesos de socialización. Se anticipa el desarrollo del II Congreso a realizarse en nuestro país.

⁴ Los aspectos incluidos en la misma fueron los siguientes: descripción de la trayectoria laboral, tareas principales y auxiliares, características del proceso de inserción de los empleos, razones de la elección de la carrera, evaluación de su trayectoria laboral, evaluación de la utilización de los conocimientos adquiridos, procesos de especialización y perspectivas futuras.

Actualmente en la UBA se desarrolla un proyecto⁵ dirigido por Julio Testa cuyo propósito es estudiar el proceso de profesionalización de las carreras provenientes de las ciencias sociales a partir de la reconstrucción de itinerarios de trabajo y formación de graduados universitarios.

Por su parte Elsa Chapato y Analía Errobidart (2008) compilan una serie de trabajos producto de una investigación que indaga las articulaciones entre formación inicial, práctica profesional docente y construcción de la identidad docente en el caso de graduados de los profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN en el período 2000-2005.

Serra, Krichesky y Merodo (2009) focalizan en la inserción laboral de docentes noveles del nivel medio egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El propósito del estudio es analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesorados en sus primeros ejercicios profesionales, interpretados en el marco de la heterogeneidad de sus trayectorias personales y profesionales. El estudio corrobora investigaciones previas respecto al tipo de problemas enfrentados por estos docentes: “manejo de grupo”, desarrollo de la enseñanza, dificultades administrativas y relacionales. Los autores plantean que las mayores dificultades que se plantean tienen vinculación directa con el ámbito institucional (las escuelas) y señalan las condiciones de adversidad en que el docente desarrolla su actividad así como la ausencia de dispositivos formales de recepción al docente principiante.

⁵ “La Construcción de la profesionalidad en el caso de las disciplinas de las Ciencias Sociales” (2006-2009)

En el caso de la UNLP se han realizado estudios de seguimiento de egresados en distintas carreras. En el caso de Artes Plásticas, Verónica Ardenghi (2007) analiza las trayectorias laborales y profesionales de graduados de la carrera durante los años 2000 a 2005. Su propósito es describir la inserción laboral de estos graduados, y las expectativas sobre su futuro profesional y oportunidades en relación a su carrera. En Ciencias Jurídicas, Olga Salanueva (1999) desarrolló un estudio exploratorio que focaliza en el seguimiento de egresados considerando el conjunto de conocimientos teórico-prácticos recibidos en la Facultad y su valor en la inserción laboral. En el caso de Trabajo Social, el proyecto dirigido por Margarita Rozas Pegaza⁶ se orienta a indagar sobre la relación entre la formación profesional, la inserción laboral y el desarrollo profesional de los graduados de la ciudad de La Plata.

Formación e inserción profesional en el caso de las carreras de Psicología.

En el caso de las carreras de Psicología y en el contexto de Latinoamérica, Pedroza Flores y otros (2007), estudian la relación entre competencias adquiridas en la formación y las requeridas en el trabajo focalizando en la inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología en México en el caso de la Región Centro-Sur, definida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

A nivel local, Pacenza (2001) ha estudiado la inserción laboral de jóvenes graduados en psicología analizando las trayectorias laborales de los

⁶ Programa de Incentivos UNLP: "La incidencia de la formación profesional en la inserción laboral y desarrollo profesional de los graduados de la ESTS en la ciudad de La Plata de 1995-2005".

psicólogos egresados de la U.N.M.del P. en el período 1991/96.El estudio se propone pensar la inserción laboral como un proceso que supone no sólo los determinismos del nivel socioeconómico sino las condiciones impuestas por la propia lógica del campo profesional. Es a partir de ello que la autora toma el concepto de campo de Pierre Bourdieu, a fin de conocer los efectos condicionantes de lógicas propias al interior de la profesión que influyen en las prácticas laborales de los psicólogos, escapan a la lógica del mercado de trabajo y actúan en la configuración y desarrollo de las prácticas laborales de los psicólogos.

Cristina Erausquin dirige un programa de investigación que viene trabajando en torno a la profesionalización de psicólogos y profesores en psicología formados en la UBA. Dichos estudios se centran especialmente en el ámbito de formación de los profesionales atendiendo a cómo la participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado incide en “la transformación de los modelos mentales de los profesionales en formación” (Erausquin y otros, 2006) y en el “desarrollo/cambio del conocimiento profesional en contextos institucionales de formación” (Erausquin y otros, 2008).

Por su parte Elsa Compagnucci y su equipo de investigación han focalizado en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología en el marco del Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: un estudio de la práctica docente en profesores y principiantes”⁷. El estudio ha posibilitado visualizar las implicancias que, en el mismo proceso de formación, asume el desarrollo del conocimiento profesional atendiendo especialmente al valor que cobra la implementación y efectos del dispositivo de

⁷ Programa de Incentivos UNLP. 2004-2006

formación propuesto en la instancia final de formación del profesor en psicología de la UNLP y cuyo eje es la reflexión en y sobre la propia práctica (Compagnucci y Cardós, 2007).

Asimismo se han logrado delimitar algunos aspectos de relevancia que inciden en el proceso de profesionalización de los Profesores en Psicología y/o en los Psicólogos que ejercen la docencia. En este sentido se puede afirmar que, aunque es indudable el impacto de las transformaciones de carácter social, institucional y a nivel del desarrollo del curriculum, el Plan de Estudios del Profesorado en Psicología no se ha modificado desde 1984 y se caracteriza por una fuerte delimitación entre la formación disciplinar y pedagógica (el pasaje por el campo pedagógico se ve reducido a dos materias cuatrimestrales y una anual⁸).

El fuerte perfil profesional y el predominio de la orientación clínica de la carrera, impregna los espacios de formación recortando los saberes disciplinares y la intencionalidad en su transmisión; la psicología aparece como un saber para la cura, para la pericia, para la comprensión e interpretación y muy secundariamente como saber a enseñar.

En lo que hace a las trayectorias de formación, en la mayor parte de los casos están orientadas por la expectativa de ser un profesional de la psicología y en forma tardía y/o por razones laborales, el alumno o graduado reciente, opta por la docencia como actividad profesional/laboral. La carrera de Profesorado aparece subsumida a la Licenciatura lo que impide delinear la especificidad de la formación docente vinculando el proceso de formación de grado con la realidad educativa y con el desempeño en instituciones escolares.

⁸ “Fundamentos de la educación”, “Diseño y Planeamiento del Curriculum” (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación) y “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” (Facultad de Psicología).

Aún cuando los aspectos señalados no hayan sufrido transformaciones significativas durante los últimos diez años, sí es posible observar cambios respecto a la visibilidad que el Profesorado tiene en relación a la Licenciatura. Los indicadores más significativos para realizar esta afirmación tienen que ver con el incremento de la matrícula, lo cual se evidencia en el número de alumnos que se inscriben en la cátedra a fin de cumplimentar la última instancia de la carrera. Si bien la inscripción al Profesorado, en la mayor parte de los alumnos, siempre se efectivizó cuando cursaban el tercer o cuarto año de la Licenciatura, hace diez años realizaban las “Prácticas” en el último año o bien una vez graduados. Actualmente cada vez más se tiende a obtener el título de Profesor uno o dos años antes que el de Licenciado, evidenciando ello una mayor visibilidad de dicha carrera de grado en el conjunto del alumnado.

El tránsito por “las prácticas de la enseñanza” en el marco del dispositivo propuesto por la cátedra supone el reconocimiento de la identidad del alumno del profesorado que comienza a construir su perfil profesional docente a partir de la integración de conocimientos disciplinares y pedagógicos significados y resignificados en función de su propia experiencia (Cardós y Compagnucci, 2010)

Actualmente el mismo equipo desarrolla el Proyecto: “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo”⁹

En el marco de dicho estudio, se sostiene que en el caso de los psicólogos que se insertan laboralmente en el campo educativo, deben considerarse las significaciones en torno a la educación, la escuela y el trabajo.

⁹ Programa de Incentivos UNLP 2008-2009

Así, dentro de la estructura del sistema educativo, el psicólogo más allá del rol que asuma, no deja de ser un funcionario público ubicado en una estructura jerárquica que debe atenerse a los marcos legales, formativos y regulatorios que estructuran su actividad (Compagnucci, Cardós y otros, en prensa)

La intervención psicoeducativa se construye en el contexto, en el interjuego con los otros; esto posiciona al psicólogo en un lugar estratégico y de alta complejidad en tanto en el ejercicio de sus competencias tiene que mediar entre la norma, el rol instituido y las expectativas, representaciones, valoraciones que la propia institución y sus actores vierten sobre él.

La investigación mencionada ha permitido el acercamiento a la práctica profesional del psicólogo en la institución educativa y con ello a las situaciones siempre cambiantes y dinámicas de la cotidianeidad escolar. Su abordaje pone en juego los saberes construidos en la formación de grado, en el trabajo con “los otros”, en la actualización permanente, en la experiencia reconstruida reflexivamente.

Sobre la inserción laboral de Profesores y Licenciados en Psicología egresados en la UNLP, Gavilán, Cha y Quiles (2003) en su estudio “Perfil de la Orientación y Servicios de Ubicación y Empleo” en La Plata, Gran La Plata, Berisso y Ensenada, señalan que en las escuelas dependientes de la D.G.C. y E. que poseen Equipos de Orientación Escolar, los cargos de Orientadores Educativos son ocupados, entre otros por Profesores y Licenciados en Psicología. Explicitan que el 35,6% de los profesionales que desempeñan dicho cargo son Licenciados en Psicología y el 83% de ese total son egresados de la UNLP. El 21,2% son Profesores en Psicología de los cuales el 35,7% proceden de la UNLP.

La inserción laboral de los Profesores en Psicología en el Sistema Educativo en Provincia de Buenos Aires.

Resulta de relevancia para el presente estudio dar cuenta de algunos aspectos que hacen a la estructura del Sistema Educativo en Provincia de Buenos Aires. El mismo comprende cuatro Niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior y distintas Modalidades: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, Educación Intercultural, Educación Física, Educación Ambiental y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Según el Artículo 22 de la Ley 13688, “son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Provincia”.

En este marco, los Profesores en Psicología se insertan fundamentalmente en los Niveles de Educación Secundaria y de Educación Superior así como también en las Modalidades Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y en Educación Especial. En los Niveles mencionados lo hacen como Profesores. En el caso de la Modalidad de Educación Especial, como integrantes de Equipos Transdisciplinarios, en los roles de Psicólogo y/o

Asistente Educacional; también como Maestros Integradores. En la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social pueden cumplir funciones en Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) o Equipos Interdisciplinarios Distritales (E.I.D.) desempeñándose como Orientadores Educativos u Orientadores del Aprendizaje – antes Maestros Recuperadores- y/o en Centros Educativos Complementarios (C.E.C.)¹⁰ como Maestros de Grupo Primario. Cabe mencionar que el acceso a cargos titulares en la órbita de la Dirección General de Escuelas según lo hemos detallado requiere del título de Profesor en Psicología. Los Licenciados en Psicología sólo pueden ejercer dichas funciones de manera transitoria, en carácter de “provisionales” y/o “suplentes”.

¹⁰ Los Centros Educativos Complementarios constituyen servicios educativos específicos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El ideario que fundamenta la acción educativa de los C.E.C. incluye la apertura de espacios pedagógicos de comunidad en donde los niños y jóvenes logren expandir los conocimientos, saberes socialmente productivos, experiencias y vivencias que han logrado construir en los espacios familiares, escolares y comunitarios y a través de los diversos canales de integración a la cultura .El C.E.C. representa también dentro de la estructura del Sistema Educativo Provincial un espacio de encuentro comunitario entre docentes, niños, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil cuyo fin es llevar a cabo conjuntamente acciones que promuevan y fortalezcan la inclusión educativa, el desarrollo de aptitudes para la vida ciudadana, el mundo productivo, la creatividad, la expresión del pensamiento y el sentimiento y la convivencia en la diversidad desde el reconocimiento, respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires cincuenta y ocho (58) Centros Educativos Complementarios (<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>)

MARCO CONCEPTUAL O FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA INICIAL:

La trama conceptual y por ende las concepciones teóricas en las que se basa el estudio focalizan especialmente en los siguientes conceptos: *“profesión”, “ profesión docente”, “profesionalización”, “desarrollo profesional”, “formación profesional” , “formación docente” ,“inserción laboral”, “trayectorias laborales” ,“práctica profesional”, “conocimiento profesional”*.

En lo que respecta a la *“profesión”* vale considerar que una definición de la misma debe tener en cuenta que dicho concepto está ligado al desarrollo de las sociedades y que a veces resulta difusa la relación entre ocupación y profesión. Sin embargo existen elementos o rasgos distintivos que permiten identificar como profesiones determinadas actividades. Juegan en ello un papel importante, la formación educativa, la búsqueda de autonomía, la estructura organizativa y la vinculación con las estructuras de poder.

El concepto de profesión refiere a una unidad estructural de la sociedad moderna que condensa elementos y procesos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, al tiempo que es formalmente establecida y legitimada por el sector que la constituyó como tal (Fernández Pérez , 2001).

El estudio y análisis científico de las profesiones ha sido desarrollado por la sociología de las profesiones. En esta disciplina se identifican tres corrientes o tradiciones que se han ocupado de caracterizar a las profesiones: los enfoques estructural funcionalista, neweberiano y neomarxista. Medina Moya (2006) los caracteriza de la siguiente manera:

El primer enfoque, basado en la concepción de profesión elaborada por Parsons, sostiene que las profesiones poseen rasgos y características propios que son valorados socialmente. Se acepta a priori que determinadas ocupaciones (medicina, abogacía) constituyen “ideales” a alcanzar por aquellas otras que aspiran al estatus de auténticas profesiones. La crítica a la perspectiva se centra fundamentalmente en su carácter ideológico y ahistórico.

En cuanto al enfoque neoweberiano se agrupan estudios que cuestionan el debate abstracto de los rasgos mencionados para abordar los contenidos reales, sociales e históricos de las profesiones en el contexto del capitalismo avanzado. Los temas centrales son las relaciones entre burocracia y autonomía profesional y los efectos en términos de estatus, poder y privilegio, de la tendencia a monopolizar el saber para el ejercicio profesional.

Finalmente el enfoque neomarxista se centra en la tesis de la proletarización, diferenciándose la idea de proletarización técnica y proletarización ideológica en tanto la primera hace referencia a la pérdida del control sobre aquellas decisiones que hacen a los modos de realización del trabajo, mientras que la segunda remite a la pérdida del control sobre los fines y propósitos sociales del trabajo.

La “profesión docente” está sujeta a la dimensión social e institucional de la ocupación como a las condiciones de trabajo en las instituciones educativas. Las condiciones de trabajo en las propias instituciones educativas (burocratización, intensificación, proletarización y aislamiento) son influidas e influyen en las características de la profesión, a saber: relación con el Estado, los sindicatos y las asociaciones profesionales, existencia y caracterización de la carrera profesional, predominio del género femenino en relación a la misma.

Bajo esta consideración Tenti Fanfani (2007), en relación al estatus docente, plantea la ambigüedad que cobra el mismo, particularmente en Latinoamérica. Al docente se le asigna una elevada función social aunque al mismo tiempo es un funcionario que ubicado en una estructura jerárquica debe atenerse a los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad. Al no contemplarse la idea de “autonomía” en relación a la actividad del docente adviene el planteo de la misma como una “cuasiprofesión” o “semiprofesión”.

La docencia como actividad compartiría características con otras profesiones: la preparación académica, la posesión de un título que lo habilita y garantiza exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que la regulan, etc, Sin embargo, los docentes trabajan en organizaciones en las que son sometidos a un control jerárquico y en el marco de las cuales las posibilidades de elección son limitadas.

La idea de “*profesionalización*” alude a la formación y cambio en las maneras de “*ser y estar en la profesión*” (Barboza Abdala, 2004), también el “hacer”. Dicho proceso supone, no sólo la configuración de la identidad profesional sino también la integración de saberes que guían la práctica y por ende la construcción de conocimiento profesional. En esta construcción la reflexión y la intersubjetividad cumplen un papel central.

A su vez, dichas transformaciones están sujetas a los cambios en diversos planos de la vida social que ponen en crisis las identidades de los profesionales y afectan tanto los contextos organizacionales como las lógicas que condicionan la labor profesional.

Medina Moya (2006) plantea que según sea la perspectiva de análisis en torno a la profesionalización docente, podrá focalizarse en el cumplimiento o no de los requisitos propuestos por un modelo de rasgos o bien considerar si en realidad esos rasgos representan una imagen deseable para la ocupación docente. El autor destaca la importancia de aproximaciones a la cuestión que consideren tanto el contexto histórico como el social y político en el que se configuran los movimientos y demandas de profesionalización.

La *“formación profesional”* remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. Refiere al proceso educativo que se lleva a cabo en instituciones de educación superior dirigido a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. (Fernández Pérez, 2001).

Según Ferry (1997) la formación profesional implica ponerse en condiciones para el ejercicio de prácticas profesionales. Ello presupone: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar y de la profesión a ejercer, concepciones e imágenes del rol/roles a desempeñar, entre otras cosas.

En lo que hace particularmente a la *“formación docente”*, teniendo en cuenta que se trata de la preparación específica para la tarea docente, Diker y Terigi (1997) proponen su problematización a partir del análisis de las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol. Parten de considerar la

actividad docente como un trabajo, dado que existen determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones al tiempo que requiere de un conjunto determinado de saberes específicos. No obstante debe reconocerse que tanto el discurso institucional como científico han influido deteniendo el desarrollo de esta concepción de la docencia.

Asimismo, las autoras mencionadas, plantean que más allá de las concepciones y supuestos sobre la docencia y la formación, existen una serie de rasgos que caracterizan el trabajo docente, a saber: -la multiplicidad de tareas que supone el rol docente, -la variedad de contextos en que estas tareas pueden realizarse, - la complejidad de acto pedagógico, -su inmediatez, -la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente, -la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

Existe coincidencia respecto a la existencia de “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones” que históricamente han influido en la conceptualización tanto de la tarea como de la formación docente. Diker y Terigi (1997) proponen pensarlas como “tradiciones” en tanto “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Diker y Terigi, 1997 p. 110). Las autoras plantean las siguientes tradiciones recuperando planteos de otros investigadores (Pérez Gómez, 1993; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) y aclarando que es responsabilidad de ellas, la homologación en un mismo enfoque de presentaciones que distintos autores han realizado con denominaciones divergentes:

-enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio

- tradición normalizadora-disciplinadora
- tradición academicista
- enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista
- concepción personalista o humanista
- enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Respecto al *enfoque práctico-artesanal* se destaca que en el mismo, la enseñanza es concebida como un oficio que se aprende a partir de la práctica, primero con el apoyo de un experto y luego, gradualmente, en forma autónoma. Supone la reproducción de ideas, hábitos, valores, rutinas.

La *tradición normalizadora-disciplinadora* está vinculada a la conformación de las Escuelas Normales en nuestro país y se caracteriza por su carácter civilizador. En este marco, la legitimación de esta formación, se relaciona con el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite.

Por su parte, la *tradición academicista*, pone el acento en el sólido conocimiento por parte de los docentes de la asignatura que enseñan. De ahí que este modelo de formación priorice la formación disciplinaria de los futuros docentes. Su configuración se vincula estrechamente a la formación de docentes para la escuela media.

En lo que hace al *enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista*, cabe destacar que subyace a ella una clara diferenciación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entendiéndose al segundo como aplicación del primero. La formación, entonces, se centró en la preparación técnica del docente para la

programación/planificación más que en su capacitación para la enseñanza y el desarrollo de recursos para ella.

Sobre la *concepción personalista o humanista*, se puede plantear que fundamentalmente su particularidad radica en que la formación del docente pone el acento tanto en la afectividad como en las actitudes y el cambio personal, marcándose la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente.

En cuanto al *enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva*, se señala que focaliza en el carácter emergente y situacional del conocimiento puesto en juego en la actividad docente. De allí el valor que cobra la noción de “construcción metodológica”¹¹, la orientación del docente a la investigación y la revisión de las propias prácticas.

En estrecha relación con la formación profesional, el “*desarrollo profesional*” es un proceso sistemático orientado al desarrollo tanto personal como profesional, individual y colectivo de los profesionales. Actualmente se considera que dicho proceso se inicia en el momento en que el estudiante comienza su formación y acaba cuando el profesional se retira de la actividad. Incluye tanto la formación básica como la socialización y el perfeccionamiento profesional.

Se plantea que el desarrollo profesional refiere a “cualquier proceso o acción que trata de mejorar las habilidades, actitudes, comprensiones y

¹¹ Definida por Gloria Edelstein como aquella que a la hora de elaborar una propuesta de enseñanza “deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1998, p. 85)

actuaciones docentes” (Medina Moya, 2006. p.16). Asimismo hay que considerar que, según el marco conceptual de referencia, la forma y el contenido del desarrollo, varían los significados atribuidos al término.

Así, el desarrollo profesional puede asimilarse al perfeccionamiento docente, a la formación permanente, reciclaje o entrenamiento y ello considerando las concepciones de escuela, curriculum y formación que se sostengan.

La problematización respecto a la idea de “desarrollo” permite avanzar en torno a las implicancias respecto a las acciones, actividades y estrategias diseñadas para el mejoramiento de las competencias profesionales de los docentes. En este sentido podrán o no considerarse las características y disposiciones de los docentes a fin de que el desarrollo profesional sea considerado algo que se hace al profesor o algo que él hace de si mismo. Finalmente se puede focalizar en el desarrollo en términos de la relación entre los cambios en las condiciones laborales o en las maneras de ser y estar en la profesión.

Ferry (1997) plantea que la formación remite a la adquisición de una cierta forma, forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. Se trataría de “ponerse en forma” para cumplir con las tareas que supone ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Refiere a un desarrollo personal orientado según los objetivos buscados y la posición asignada y/o asumida. Así la dinámica formativa se plantea en los siguientes términos: uno se forma a sí mismo pero sólo por mediación. Son mediadores tanto los formadores como las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros, etc.

En síntesis, resulta importante distinguir que el desarrollo profesional posee un significado dual, es decir en tanto proceso o producto, acción o efecto. Ello se refleja en la equiparación del desarrollo profesional a la formación y aquellos que focalizan en los cambios y modificaciones en las prácticas docentes como efecto tanto de los procesos formativos como de otros de naturaleza diversa, por ejemplo aquellos de carácter administrativo (Medina Moya, 2006).

Las “*prácticas profesionales*” son consideradas como una de las formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y el científico. (García ,1997). La comparación del conocimiento científico con el cotidiano requiere atender a “las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito” (García, 1997,p.65). El autor refiere sobre la existencia de saberes teórico-prácticos organizados disciplinar e institucionalmente o ligados a la actuación profesional, así como otros que se hallan más relacionados a doctrinas o movimientos sociopolíticos.

Schön (1992) plantea que “el conocimiento *en la práctica* se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores” (Schön, 1992, p. 42).

En lo que respecta a las “*prácticas docentes*”, retomamos a Edelstein (1995) quien plantea que se trata de prácticas sociales altamente complejas, en tanto se desarrollan en escenarios singulares, que se hallan bordeados y surcados por el contexto. Dichas prácticas resultan en gran medida imprevisibles dado que operan en ella múltiples dimensiones que se expresan simultáneamente. De ahí la necesidad de superar la idea de formación ligada a las competencias técnicas para considerar la formación de competencias contextuales. Estas últimas requieren que el profesional sea capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar elaborando respuestas alternativas frente a las situaciones cambiantes que enfrenta.

Respecto a las prácticas docentes Contreras (1997) dice que la relación entre las características de las actuaciones docentes y las exigencias de la práctica es reflejo de la dialéctica entre condiciones y restricciones de la realidad educativa y formas de vivir y desarrollar la profesión (puesta en juego de actitudes y destrezas de los miembros concretos de la profesión). El autor retoma a Gimeno y plantea que el docente no define la práctica pero sí su papel en la misma. En este sentido la conducta profesional puede reducirse a la pura adaptación a las condiciones y requerimientos impuestos o bien puede ser fuente de interrogantes y problemas que conlleven la intervención en los contextos que las determina.

En cuanto al “*conocimiento profesional*” entendemos que se trata de un “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128)

Shön (1998) explora el conocimiento profesional centrándose en la relación entre los tipos de conocimiento respetados académicamente y los tipos de competencias valorados en la práctica profesional. Sostiene que se hace evidente la escisión entre las universidades y las profesiones, entre la investigación y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Propone el planteo de interrogantes en torno a la epistemología de la práctica, a saber: ¿en qué consiste el modo de saber empleado por los profesionales competentes?, ¿en qué se parece y en qué se diferencia el saber profesional y el conocimiento puesto de manifiesto en publicaciones científicas? entre otros.

La escisión explicitada conlleva a la denominada “crisis de confianza en el conocimiento profesional”, y ello en relación a lo incierto, complejo e inestable de las situaciones que enfrentan los profesionales. El autor reconoce la insuficiencia de la perspectiva de la racionalidad técnica ya que al definir la práctica profesional como la resolución de un problema a partir de la selección de los medios disponibles, excluye el abordaje de la mayor parte de las situaciones enfrentadas por los profesionales en su práctica cotidiana. Propone, entonces, una epistemología de la práctica que reconoce el papel de lo implícito, lo artístico y lo intuitivo a la hora de abordar la incertidumbre, la inestabilidad, el caso único y el conflicto de valores.

Por su parte y en relación al “*conocimiento profesional docente*” Angulo Rasco (1999) alude al “conocimiento práctico” como fruto de la relación entre la formación teórica del docente y su interacción con el contexto escolar. Sostiene que no se trata de un conocimiento diferente al teórico sino de un

conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia.

Por su parte Pérez Gómez (1999) sostiene que el conocimiento profesional del docente se relaciona más con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas que conocimiento experto derivado de la investigación. Plantea que, en general, este conocimiento se aprende en el proceso de socialización profesional y se aplica en forma mecánica en el marco de la cultura de la escuela. El autor también afirma que aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen diversos factores y agentes, ella es fundamentalmente la cultura de los profesores en tanto grupo social. La cultura de los docentes es definida como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Pérez Gómez, 1999, p. 162). Entonces la cultura docente puede facilitar u obstaculizar los procesos de reflexión e intervención autónoma.

En cuanto a los conceptos de “*inserción laboral*” y “*trayectorias laborales*” se atiende a los planteos realizados por Pacenza (2001). En cuanto a la idea de “trayectoria laboral” se considera la captación del fenómeno desde una concepción dinámica que supera la idea de “inserción laboral” en términos de relación funcional entre oferta y demanda laboral, de transparencia entre mercado de trabajo y actores sociales y movilidad en función de las decisiones de los actores. La tendencia es considerar los cursos de vida y de trabajo de

las personas atendiendo a los tiempos y contextos en que se desarrollan a partir de la reconstrucción biográfica de experiencias formativas y laborales.

En cuanto a las trayectorias profesionales docentes, se las puede pensar como resultado de acciones y prácticas desarrolladas por el docente en el tiempo y que sintetizan, de alguna forma, las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular realizado al poner en juego tanto la propia subjetividad como las capacidades profesionales y sociales construidas, en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009)

En el caso que nos ocupa, es indudable que la organización del sistema educativo argentino en general y el de la Provincia de Buenos Aires en particular determinan y delimitan la inserción laboral y trayectoria profesional de los profesores en psicología graduados en la UNLP. A su vez, también se ha de considerar el lugar de residencia de esos graduados y su vinculación con la institución formadora como instancia que incide en los procesos señalados.

ENFOQUE Y PLAN DE DESARROLLO METODOLÓGICO:

La investigación será de corte predominantemente cualitativo. Dicho enfoque incluye procesos de investigación de tipo inductivo que ahondan en el problema a partir de la permanente recolección y análisis de datos.

Atendiendo al carácter de la investigación consideramos algunas ideas y conceptos teóricos básicos a partir de los cuales se producirán datos que irán cobrando sentido a medida que la investigación avance.

El objeto de estudio, en este caso la profesionalización de los profesores en psicología egresados de la UNLP , se sitúa en relación a un campo más amplio, a saber: la inserción laboral, las trayectorias laborales, la formación y la capacitación, las prácticas y sus efectos en la construcción del conocimiento profesional docente.

Consideramos que el estudio se enmarca en los denominados “estudios de seguimiento de egresados” o de “inserción profesional” dado que focaliza en la relación entre educación, formación y empleo.

Entendemos que la investigación desarrollada constituye un punto de partida y/o antecedente a futuros estudios centrados en el “seguimiento de egresados del Profesorado en Psicología de la UNLP”.

Asimismo, creemos que una investigación de tales características cobraría sentido en el marco del proceso de autoevaluación tanto de la UNLP como de la propia Unidad Académica. Ello atendiendo a que es propósito de los procesos de autoevaluación la comprensión reflexiva de los procesos formativos y la identificación de nudos problemáticos a fin de producir

diagnósticos institucionales que contemplen distintas realidades y consoliden estrategias de acción en pos de su abordaje.

El estudio se centra en una muestra perteneciente a un colectivo: los Profesores en Psicología egresados de la UNLP, considerando la particularidad de que se hayan graduado en los últimos 5 años. El propósito es explorar, describir e intentar explicar el proceso de profesionalización de los mismos, atendiendo a la complejidad y particularidad de dicho proceso.

Inicialmente se tomó contacto con un grupo de ex alumnos¹² por correo electrónico, a quienes se indagó informalmente sobre su situación laboral/profesional como graduados del Profesorado en Psicología. Esa primera comunicación aportó información de interés para la investigación y constituyó la posibilidad de delimitar el grupo de profesionales sobre el cual se basaría el estudio.

En un segundo momento, se propuso al grupo con el cual tomamos contacto que respondiera a un cuestionario a fin de obtener información sobre su inserción y trayectoria laboral como profesores en psicología. La autoadministración del cuestionario fue individual y se concretó por envío (correo electrónico).

Teniendo en cuenta que los procesos de investigación cualitativos no suponen una sucesión de acciones predeterminadas sino que van atendiendo a la multiplicidad de aspectos que los determinan y caracterizan, el plan inicial para la recolección de datos fue modificado a partir del encuentro con parte del colectivo a partir del cual se constituiría el grupo de estudio.

¹² Graduados, ex alumnos de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”.

Si bien entre las estrategias metodológicas previstas se habían considerado tanto la utilización de cuestionarios como la posterior conformación de grupos de enfoque o focus group, el encuentro con las respuestas vía mail a un primer contacto inicial conllevó la redefinición del plan, ya que esas narrativas iniciales constituyeron en sí mismas información de valor para la investigación y marco para el análisis de la información obtenida posteriormente a partir del cuestionario.

La información escrita tanto a partir del intercambio inicial por correo electrónico como las respuestas del cuestionario nos han permitido adentrarnos en los significados, prácticas, grupos, organizaciones y/o comunidades pasibles de vincular a la inserción y trayectoria profesional de un grupo de profesores en psicología graduados recientemente en la UNLP.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECADADA:

Se administró el cuestionario vía correo electrónico a 15 Profesoras en Psicología graduadas en la UNLP entre los años 2005 y 2008. Del total 2 se graduaron en 2005, 3 en 2006, 8 en 2007 y 2 en 2008.

Cabe mencionar que inicialmente se había tomado contacto vía correo electrónico con 32 Profesores en Psicología, que se graduaron entre 2003 y 2008 quienes respondieron a una primera convocatoria, sobre un total de 45 con quienes se intentó establecer comunicación. Es de destacar que en oportunidad de establecer ese contacto, aún no era mi intención realizar el presente estudio sino simplemente contar con información respecto a la inserción profesional de ex alumnos de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, tramo final del Profesorado en Psicología. El encuentro con dicha información motivó la delimitación de la temática para el Proyecto de Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria.

De esos 32 contactos iniciales, sólo 15 graduados respondieron, efectivamente, al cuestionario enviado, constituyéndose en el grupo de casos en que se basa el estudio.

Análisis de respuestas a convocatoria inicial

En ese primer contacto me dirigí a estos colegas de manera informal (anexo 1) obteniendo respuestas más o menos extensas sobre su situación en

torno a la inserción profesional/laboral. Ello posibilitó realizar una primera aproximación en torno a la cuestión.

Cabe señalar que, si bien en un principio, el plan trazado para la elaboración del presente trabajo sólo contempló ésta aproximación a los graduados como la instancia que facilitaría la conformación de la muestra para el estudio, en un momento posterior se decidió recuperar dicha información para su análisis e interpretación. Dicha decisión se funda en el valor que las respuestas vía mail, en algunos casos, cobran en términos de relatos, de explicaciones a las que subyacen procesos reflexivos en torno a los propios actos y a su intención de hacerlos inteligibles. Asimismo se aprecia cómo esos relatos se articulan en un diálogo que a su vez potencia la reflexión en torno a la propia experiencia y/o práctica; en general la respuesta se inicia con la frase “te cuento” , a la que siguen relatos que focalizan en las propias trayectorias profesionales ligadas al ámbito educativo. En algunos casos van mas allá de mencionar cargos desempeñados e instituciones en las que se han insertado y se adentran en explicaciones sobre su quehacer en contextos institucionales particulares.

De los 32 profesores contactados, 21 manifiestan haberse insertado profesionalmente en el ámbito educativo, sea en cargos propios de la Modalidad de Educación Especial (Maestra Integradora, Psicólogo, Orientador Educacional), en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (en la función de OE o OA –antes MR-) y como profesores en el Nivel Secundario, Terciario y/o Universitario. De los 11 casos que no se han insertado en el ámbito educativo, 2 se encuentran realizando otras actividades laborales como Psicólogas; en un caso en un Servicio Zonal de Promoción y

Protección de los Derechos de los Niños y en otro en el Ministerio de Seguridad, donde ha presentado un proyecto para crear un departamento de capacitación. En el caso de los 9 restantes, si bien no se han desempeñado aún en la profesión docente, expresan intención de hacerlo al tiempo que argumentan las razones por las que aún no lo hicieron. Del total, 7 se inscribieron en el Ingreso a la Docencia y 2 manifiestan intenciones de hacerlo. De esas 11, 6 explicitan estar abocadas a finalizar la Licenciatura incidiendo ello en su decisión de trabajar como docentes.

Esta primera aproximación nos sitúa respecto a los contextos laborales en que se insertan los profesores en psicología. En provincia de Buenos Aires lo hacen fundamentalmente en el Nivel Secundario y en las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social así como también en la de Educación Especial. En algunos casos lo hacen de manera simultánea desempeñando el rol de profesor y el de Orientador o Asistente Educacional. También el de Maestro de Grupo Primario en Centros Educativos Complementarios.

En general aquellos que aún no se han insertado laboralmente en el ámbito educativo evidencian intención de hacerlo dando cuenta de cierta construcción de conocimiento en torno a los modos de acceso y permanencia en el sistema:

S01: “te cuento que para el jueves próximo pedí mesa especial y me recibo de licenciada. De profesora me dieron el título la semana pasada, así que la semana que viene me anoto en el listado de suplentes (...)

después voy a ver si averiguo dónde se pueden hacer cursos que me den puntaje (...) Pero no sé dónde averiguar, si sabes algo avisame”

S10: “yo bien, intentando terminar la licenciatura el próximo mes si todo sale bien. Con respecto al profesorado aún no he tenido oportunidad de trabajar, ya que aunque asisto regularmente a los actos públicos no he tenido oportunidad de ningún cargo”

En cuanto a los comentarios que en el marco de esta comunicación realizan algunos de los profesores sobre su inserción profesional/laboral y por ende sobre su experiencia, sobre su “estar y hacer” en relación a la profesión, es posible destacar el papel que juegan los aspectos administrativos/institucionales. También aparecen aquellos ligados a los grupos humanos y sus características en los contextos escolares, advirtiéndose en los relatos la asunción del rol en el marco de esos contextos particulares, la toma de posición en torno a la actividad laboral/profesional:

S02 (en referencia a la enseñanza en el Nivel Terciario): “Este año los grupos que me tocaron me están costando más, es difícil entusiasmarlos, pero la verdad es que yo disfruto mucho”.

S04: “hasta junio del 2007 trabajé en el CEC N°801, lo cual me dio mucha experiencia”

S06: (en referencia a su labor docente en el Nivel Secundario): *“cuesta bastante el aspecto pedagógico porque son alumnos de bajos recursos con problemáticas familiares complejas: violencia, adicciones, la mitad trabaja casi todo el día y además hay violencia escolar entre chicas sobre todo. Por este motivo en las horas de ECI¹³ durante dos clases hice un taller sobre Violencia Escolar, les cuesta mucho expresarse en forma oral y se subestiman todo el tiempo. De todas maneras el taller les interesó y acordé organizar otro sobre Sexualidad, que es una problemática importante. Hay mucha deserción, por ejemplo la mitad de mi curso son repetidores, algunos por segunda vez y ya abandonaron cinco. Por otra parte cuesta mucho comprometerlos con el trabajo áulico, pierden los materiales, no completan las guías y faltan mucho; van promedio tres días a la semana, con lo cual es enloquecedora la planificación. En cuanto al aspecto institucional, no tengo apoyo ni comunicación con los directivos que son muy desorganizados y están muy mal vistos por los chicos, por ejemplo cuando salió la suplencia de ECI estuve un mes y medio diciéndole a la directora que mande la documentación a Secretaría¹⁴ porque a mí me interesaba y recién ahí salió la suplencia y la cubrí, después les pedí el programa y nunca lo encontraron, así que tuve que hacer uno yo” (finaliza el mail expresando “esta es mi experiencia hasta el momento, si tenés material para Polimodal te agradezco el aporte”)*

¹³ Espacios Curriculares de definición Institucional.

¹⁴ Secretaría de Inspección/Secretaría de Asuntos Docentes.

S12: *“te cuento que en febrero terminó la suplencia de OE por la cual nos habíamos comunicado¹⁵ y en marzo comencé otra que tienen un día de extensión a un Jardín. Este año estoy más cómoda, además mis compañeras de equipo están más comprometidas con la educación que las del año pasado, así que eso me permite realizar más actividades o propuestas. Otra cosa que tengo para contarte es que el viernes tomé dos módulos de “Salud y Adolescencia”, es una extensión de secundaria que abre el día 30-6 en un pueblo a 30 km de Bragado; si bien no es muy rentable, porque el camino es todo de tierra y el tiempo no es el mismo que si fuera en la ciudad, estoy contenta porque son las primeras horas que pude tomar. El grupo va a ser bastante heterogéneo porque va a haber chicos que están viniendo de Bragado a cuarto año y otros que hace dos años que dejaron de cursar. Quería ir armando el proyecto pero para las planificaciones voy a esperar a hablar con los alumnos para indagar sobre sus conocimientos previos...”*

S15: *“te cuento que también estoy haciendo algunas suplencias en una ESB¹⁶, en un área llamada “Construcción de Ciudadanía”, es una experiencia interesante pero compleja, la edad es muy difícil, todo un desafío; en el Instituto también pero con Adultos es un poco diferente”* (al final refiere al Instituto de Formación Docente en que da clases).

S16: *“te cuento que estoy intentando incursionar en el ámbito docente pero se hace difícil porque no me pude anotar en el listado oficial, dado*

¹⁵ Cabe mencionar que es habitual que algunos ex alumnos se comuniquen conmigo para compartir experiencias laborales, solicitar orientación y supervisar intervenciones.

¹⁶ Escuela Secundaria Básica

que para la fecha de inscripción al mismo no tenía todavía el título. Sin embargo pude tomar un cargo de OE en una escuela primaria...”

S21: “estos días me acordaba de vos, de la cursada de “práctica”. Me mudé al Bolsón, provincia de Río Negro y estoy tratando de insertarme en el ejercicio de la profesión docente aquí. Y entre otras cosas presenté junto a otra docente, un proyecto para dar una materia que es parte del profesorado de matemática que se dictará en Lago Puelo (...)Desde que me recibí trabajé como preceptora, en gabinetes psicopedagógicos y tomé un cargo de maestra en la escuela especial 531, por el listado de emergencia; pero aún no como profesora, así que estoy un tanto movilizada con esta posibilidad...”

Análisis de respuestas al cuestionario

En primer lugar es importante señalar respecto a la dificultad para conformar el grupo de graduados a quienes se administró el cuestionario. Si bien ese primer contacto inicial, de carácter más informal propició la comunicación con un número significativo de profesores (32), al momento de proponerles responder al cuestionario sólo un 50% lo hizo. Tenemos en cuenta que la tasa de respuesta debe considerarse favorable¹⁷.

Del total que conforman el grupo de casos, 10 residen actualmente en la ciudad de La Plata, 1 en Bragado, 1 en Berazategui, 1 en Olavarría, 1 en Casbas, Pdo. de Guaminí y 1 en Esquel (pcia de Chubut).

¹⁷ Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) afirman retomando a Mertens (2005) que una tasa de devolución de cuestionarios por correo encima del 50 % resulta muy favorable.

Sobre 15 casos, 10 optaron por anotarse e iniciar el Profesorado cuando cursaban entre 2° y 4° año de la Licenciatura (de estas, 7 lo hicieron en el transcurso del 3° año), el resto lo hizo en años posteriores.

Los datos obtenidos corroboran la información considerada en relevamientos previos que, a su vez, han permitido delinear algunas características en torno a las trayectorias formativas de los graduados en Psicología. Al respecto se ha apreciado que si bien el momento de inscripción al Profesorado ha sido tradicionalmente durante el curso del segundo y/o tercer año de la Licenciatura, hace unos diez años esos alumnos realizaban las “prácticas” una vez finalizada la carrera referida. Sin embargo, actualmente, cada vez más se tiende a obtener el título de Profesor uno o dos años antes que el de Licenciado, evidenciando ello una mayor visibilidad del Profesorado en el conjunto del alumnado” (Cardós y Compagnucci, 2010)

Respecto a los **intereses/motivos que guiaron dicha opción/ elección**, 3 de la Profesoras refieren al “gusto por enseñar”, otras 3 mencionan el interés por las problemáticas educativas y por el trabajo en Equipos de Orientación Escolar. Solo en 2 casos los motivos e intereses se acotan al gusto por enseñar y al interés por problemáticas educativas.

Sobre el total, 4 explicitan entre las motivaciones, la conveniencia de obtener en menor tiempo y considerando las materias comunes a la licenciatura, otro título universitario. En 8 de los casos se menciona la “salida laboral” como motivación; en general asociada a la obtención del título previo a la Licenciatura o bien al gusto y/o interés en la enseñanza u orientación en contextos escolares. En algunos casos y mediando cierto nivel de reflexión se

plantea que el trayecto formativo influyó delineando más claramente intereses y/o motivaciones ausentes o poco claros en el momento de la elección.

Las respuestas, en este caso, remiten no sólo a las trayectorias formativas sino también a las propias historias personales que a su vez se juegan en la configuración de la identidad de estos profesionales, psicólogos y profesores, a la luz de sus propios y particulares procesos de profesionalización:

S09: “mi interés siempre fue el trabajo en EOE y la coordinación de talleres de diferentes temas en ese marco de trabajo y por supuesto el dictado de clases de psicología y asignaturas afines”

S03: “en el momento que me anoté en el profesorado mi motivación era sólo la diferencia de materias, luego me di cuenta que era mucho más interesante de lo que yo pensaba, pero tuve que atravesar la experiencia para darme cuenta de ello. Hoy constituye mi actividad laboral principal y lo hago con mucho gusto”

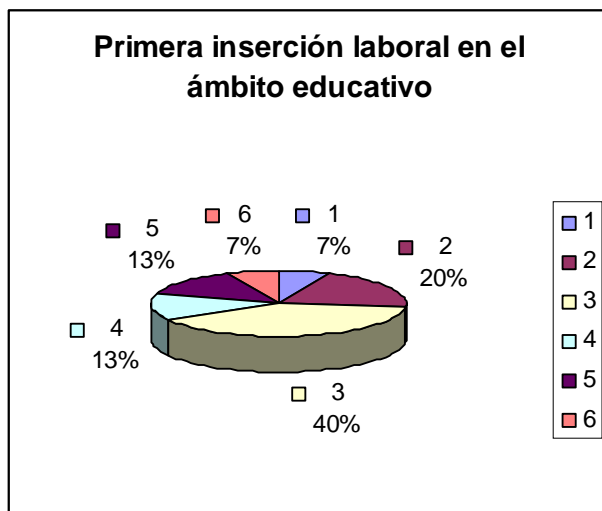
S08: “...siempre me gustó enseñar. Desde chica le explicaba a mis compañeros y fui muy buena alumna. Además, vi una salida laboral, un campo ocupacional más real, por lo pronto, que la licenciatura”

En lo que respecta a la **inserción laboral en el ámbito educativo**, al momento de la realización del cuestionario advertimos que sobre el total sólo 2 plantean no haberse insertado laboral/profesionalmente en el ámbito educativo,

aunque una de ellas expresa haber recibido recientemente una propuesta laboral para insertarse en el ámbito escolar como docente y también en un EOE, en tanto que la otra ha colaborado en cátedra universitaria y actualmente es adscripta.

De las 13 restantes, 3 refieren haberse insertado por primera vez en el ámbito educativo en la Modalidad de Educación Especial, en un caso antes de obtener el título de profesora y en los otros dos posteriormente; los cargos ocupados fueron el de Asistente Educacional y/o Maestra. Otras 6 accedieron a su primer trabajo en educación en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en tres casos como OE, en uno como OA y en otros dos como MGP en Centros Educativos Complementarios. De las cuatro restantes dos se insertaron inicialmente como profesoras en el nivel terciario y otras dos en el nivel secundario. Cabe mencionar que sobre el total 5 desarrollaron y/o desarrollan actividades académicas en la Facultad de Psicología (auxiliares alumnas y docentes en el Curso Introductorio, ayudantes diplomados en cátedras, colaboradores docentes en seminarios, adscriptas) (ver gráfico)

En la mayor parte de los casos la inserción laboral en el contexto educativo se concretó al año siguiente de obtención del título.



- 1- No se insertó en el ámbito.
- 2- Modalidad de Educación Especial
- 3- Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
- 4- Docencia en el Nivel Secundario
- 5- Docencia en el Nivel Terciario
- 6- Docencia Universitaria

En cuanto a la **trayectoria laboral profesional en el ámbito educativo** sólo en un caso aún no se ha iniciado. Del resto hay dos casos que se encuentran realizando la Residencia en Psicología y con vinculación en calidad de Adscriptas a cátedras universitarias. Otros dos casos también presentan trayectorias en el ámbito de la Facultad, sea como adscripta, ayudante diplomado interina y colaboradora docente; en un caso con continuidad en la enseñanza en el nivel terciario y en otro con inserción discontinua en EOE. De los diez casos restantes se observa continuidad laboral en algunos casos compartiendo actividades en la enseñanza secundaria y/o terciaria y el

desempeño de cargos en Educación Especial y/o Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Resulta significativo que, en el caso de las graduadas que residen en provincia de Buenos Aires, las trayectorias profesionales en el ámbito educativo evidencian que las Modalidades de Psicología Comunitaria y Educación Especial, constituyen instancias de inserción laboral más comunes que la enseñanza en los niveles Secundario y/o Terciario y Universitario. Ello daría cuenta de las oportunidades reales de inserción laboral para los profesores en psicología en este contexto geográfico y en relación a la estructura y organización institucional.

Sobre **las circunstancias/intereses/motivaciones de la inserción laboral** y consecuente trayectoria, 5 mencionan entre los motivos de inserción en el ámbito, aspectos que se relacionan a “lo laboral”, se explicita la necesidad de “estabilidad laboral”, “un puesto seguro”, “un sueldo seguro”, “una salida laboral”. No obstante estas respuestas incluyen también “lo vocacional”, el gusto por la docencia, el deseo de transmitir, la posibilidad de inserción para la labor comunitaria. Algunas de las manifestaciones al respecto:

S01: *“me gusta mucho el ámbito educativo y también la estabilidad laboral y otros beneficios que brinda trabajar en relación de dependencia son muy importantes en la actualidad.”*

S14: *“me gusta muchísimo dar clases, me parece que el rol docente va mucho más allá de la enseñanza de contenidos y que –si bien la práctica*

varía mucho según el ámbito y nivel educativo- siempre se trasmite algo de la subjetividad y de cierto posicionamiento ético. Es por esto que encarnar la función docente es algo que me llena de satisfacción.”

S07: “me interesé por trabajar en educación en el momento que finalicé la licenciatura y dada la necesidad de mejorar mi situación laboral. Opté por desempeñarme en un Centro Educativo Complementario debido a mi interés en desempeñarme en el ámbito comunitario, con poblaciones vulnerables, promoviendo el acceso a la educación de un modo diferente al escolar, más ligado a los intereses y necesidades de los niños”

En algunos casos se hace referencia a cierto valor de “lo institucional” en relación al proceso de profesionalización, por ejemplo:

S05: “al finalizar el profesorado y la licenciatura, volví a la ciudad en la cual vivía antes de mudarme a La Plata. Consideré que necesitaba respaldo de una institución para comenzar a trabajar, al ser una ciudad que cuenta con algunas instituciones para el desempeño de una licenciada en psicología, me inscribí en educación y pude empezar a trabajar”

En uno de los casos se explicita la inseguridad para la labor profesional “en consultorio” y la posibilidad de que la inserción en educación le aporte experiencia para el trabajo con niños y adolescentes:

S09: *“en principio, no me sentía preparada para enfrentar un consultorio, y en mi caso, como me gusta el trabajo con niños y adolescentes, me pareció interesante el aporte y la experiencia que podría recibir de educación en relación a lo pedagógico, el trato con los niños, las problemáticas de aprendizaje que son de mi interés y las entrevistas con padres.”*

En algunos casos la inserción en la cátedra universitaria, como auxiliar alumno/colaborador/adscripto ha permitido “descubrir” el gusto por la enseñanza y la decisión de optar por la docencia en general y/o universitaria en particular como profesión ligada a lo educativo:

S10: *“a medida que iba haciendo actividades ah honorem, me iba gustando la docencia y eso hizo que luego busque insertarme en educación. Descubrí que la educación para adultos mayores me encanta, tiene unas características particulares que hacen que la tarea sea mas gratificante aún que en otros ámbitos. De todas maneras encuentro mucha satisfacción al dar clases en cualquier edad.”*

En uno de los casos el “deseo y curiosidad” respecto a la enseñanza en otros niveles motivó la elección de cursar el profesorado afianzando una trayectoria en el ámbito educativo ya iniciada:

S12: *“El deseo y la curiosidad me llevaron a la inserción, a ver cómo era...y hoy en día, lo elijo porque me gusta la función docente, observo*

en mi cotidianeidad de trabajo actual, ligado a la educación, que hay múltiples cambios que se pueden lograr desde este rol y función, ya sea enseñado como formando docentes en institutos, esto último me parece más que importante, la formación de nuestros docentes.”

Lo referido en relación a este aspecto, por las graduadas que han participado del estudio, da cuenta de cómo las circunstancias, intereses, motivaciones se significan en la configuración de las trayectorias particulares, poniendo en evidencia el interjuego de aspectos tanto individuales como sociales en los procesos de desarrollo profesional.

Respecto a los **otros ámbitos en que estas profesionales se insertan o han insertado laboral/profesionalmente** desde su graduación, en 4 casos no se han insertado en otro ámbito laboral/ profesional (3 lo han hecho solo en el ámbito educativo y la restante no lo ha hecho en ningún ámbito). En un solo caso se ha insertado laboralmente en una actividad ajena a las profesiones de prof.y/o lic en psicología (ventas). De los 10 casos restantes, 5 se han insertado en el ámbito clínico (en 2 de esos casos además trabajan en relación a educación: una en educación no formal para adultos mayores y otra en talleres de OV), 3 han trabajado o trabajan como acompañante terapéutico y de las 2 restantes, una ha coordinado Talleres de capacitación laboral en barrios, en el marco de Educación Popular y la otra se ha insertado como psicóloga en el Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía del Ministerio de Educación de Chubut y en el Equipo Técnico de la Dirección de Adicciones de la misma provincia.

Cuando nos detenemos en el análisis respecto a las motivaciones que conllevan a la inserción en el ámbito educativo así como al ahondar en las otras inserciones laborales de estas graduadas, advertimos cierto juego en torno a esta “doble profesión” (psicólogo/profesor) propia de la mayor parte de los casos. Ello nos ubica en el proceso de profesionalización y sus particularidades en el caso de muchos “psicólogos profesores en psicología”. Por un lado parece establecerse cierta diferencia entre “ejercicio de la profesión” (en relación al ser y hacer del psicólogo) y “trabajar” en una institución educativa (puesto de trabajo al cual se accede más fácilmente si se posee el título de profesor) conllevando ello cierta jerarquización en torno a ambas profesiones. Sin embargo, si prestamos atención al decir de las profesionales, la inserción profesional en contextos escolares cobraría un valor significativo en los particulares procesos de profesionalización considerando los procesos de desarrollo y construcción de conocimiento profesional. Una de las graduadas refiere específicamente a cierta “retroalimentación” de su práctica profesional como licenciada y como profesora:

S13: “me desempeño como psicóloga y el trabajo en educación me es útil para trabajar varias cuestiones en los dos ámbitos (Educación y Salud)”

En cuanto a **los obstáculos enfrentados en la práctica** y su abordaje, las respuestas remiten a las propias trayectorias profesionales en el ámbito, a la propia experiencia y vivencias. Entre los obstáculos se identifican aquellos que remiten a la inserción profesional en relación a la organización y dinámica

institucional (a nivel del sistema educativo y de las mismas escuelas). En el decir de las profesionales:

S05: “el escaso conocimiento del manejo dentro de educación que lo fui aprendiendo con la experiencia”

S10 “el mayor obstáculo no se relaciona ni con la transmisión del conocimiento, ni con la relación docente-alumno, sino mas bien con cuestiones institucionales, con ciertos discursos desde las instituciones. Me refiero sobre todo a cuestiones desde la dirección (sea de la escuela o de un programa) que a veces toman decisiones arbitrarias sin tener en cuenta que quien está frente a las clases y conoce algunas cuestiones es el docente”

S15: “...los que vienen de las instituciones mismas y su idiosincrasia particular (jerarquías, burocracia, normas y reglas explícitas e implícitas, etc) que uno debe aprender a manejar por sí solo. Especialmente en el caso de la educación en la Provincia de Bs. As. y particularmente en la ciudad de La Plata, que por la amplitud del distrito y el retraso tecnológico, sumado a funcionarios poco capacitados, deviene en un aprendizaje necesario y conflictivo para transitar con éxito el camino de los actos públicos hasta las escuelas”

S12: “al tener la función de consultor externo en las instituciones educativas, como obstáculo mayor encuentro el trabajo con los

docentes, la apertura, la comunicación, la dificultad de moverse de lo instituido, de adaptarse a los tiempos actuales, a trabajar para las poblaciones de alumnos que tenemos y no que deseamos y poder armar los proyectos en torno a esto precisamente...”

Es posible delimitar dos tipos de obstáculos, aquellos relacionados a las prácticas de la enseñanza y los que hacen a las prácticas propias de quienes se insertan en Equipos de Orientación Escolar (Modalidad de Psicología Comunitaria de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) o en Servicios similares a nivel provincial (caso de una graduada que reside en la Provincia de Chubut y se inserta laboralmente en un Servicio provincial de Psicología Educacional y Psicopedagogía).

En cuanto a los primeros, se mencionan como obstáculos: la falta de interés de los alumnos en relación a los temas enseñados, las características de los conocimientos previos construidos en el nivel secundario, problemas de disciplina, efectos del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el lugar de la Psicología en el curriculum. No se reconocen como obstáculos aspectos que hacen a la planificación y desarrollo de la enseñanza, al respecto una de los profesores que se ha insertado en relación a dicha actividad señala:

S05: “He tenido muy pocas dificultades a la hora de armar una planificación, tanto anual como de un taller, la organización y desempeño en una clase. Creo que en lo que respecta a la formación es muy buena para el desempeño en el nivel medio y terciario, pero cuesta

la inserción laboral en dichos niveles por ser pocos los módulos que podemos ejercer”.

En lo que respecta a los obstáculos identificados a la hora de asumir roles en EOE o Equipos Transdisciplinarios en Educación Especial, se hace reiterada referencia al desconocimiento respecto a las funciones asignadas y asumidas en los roles a desempeñar en esos Equipos, particularmente en el caso de Orientador Educacional:

S05: “En cuanto al cargo de OE, al inicio me sentí un poco perdida, sin saber determinadas cuestiones que correspondían al rol, y determinadas prácticas que ya estaban estipuladas de cómo presentar un legajo para integración, la forma de realizar las actas, los contenidos y objetivos esperados para cada ciclo lectivo, las pautas de promoción y mis alcances y limitaciones dentro del cargo”.

S10: “Con respecto a la suplencia realizada en el EOE, los obstáculos son varios, entre ellos la representación que tienen los actores institucionales del equipo, la rotación de los profesionales que hace que las prácticas no puedan sostenerse en el tiempo”.

S15: “en lo que hace al trabajo como OE, encontré muchos obstáculos: mi propia falta de formación, casi absoluta, falta de contención institucional, falta de recursos humanos y materiales, falta de delimitación de tareas, trabas constantes de los directivos ante cualquier

iniciativa inclusiva del Equipo, entre otros. Debe ser por eso que fue la experiencia más rica en términos formativos, pero a su vez profesionalmente bastante frustrante, exceptuando casos de docentes y alumnos que pudieron trabajar en y con el equipo...”

S04: “con respecto al cargo de OE, los mayores obstáculos se me presentaron al no entender bien cuales son las tareas que debe realizar un orientador, hasta al menos pasar por la asignatura “Orientación Vocacional” donde se hace una delimitación de la labor de un orientador vocacional y un orientador educacional. Por suerte el EOE trabajaba interdisciplinariamente y me ayudaron bastante en mi trabajo”.

S07:.. “Las dificultades con que me he encontrado son en relación a la falta de formación pedagógico didáctica para promover aprendizajes significativos en los niños” (lo refiere desde su desempeño como MGP en C.E.C).

En cuanto al abordaje y superación de los obstáculos enfrentados, las respuestas remiten a las experiencias particulares, a la asunción de posiciones y realización de acciones en contexto:

S10:“Frente a estas cuestiones intento exponer mi opinión o sugerencia de la mejor manera posible para poder ser escuchada, he logrado que algunas se tengan en cuenta.”

S12: *“...apuesto mucho al trabajo con los docentes .Lo intento resolver promoviendo el diálogo, que circule la palabra, proponiendo espacios de lectura en horas institucionales o jornadas o medias jornadas. Pero esto también es dificultoso porque este espacio que tanto se necesita, el sistema mismo a veces no se lo autoriza, por cuestiones de tiempos, proyectos, terminar con los contenidos programáticos...”*

S15: *“debo reconocer que recurriendo a colegas y reinventándome he podido superar la mayoría de las cuestiones más acuciantes que se me presentaron (...) aunque con muchas sigo lidiando.”*

En cuanto a los obstáculos ligados a la enseñanza y particularmente a la falta de interés de los alumnos, en general las respuestas hacen referencia a la posición docente para promover ese interés y/o motivación:

S14: *“creo que gran parte de la motivación depende de la energía que le ponga el profesor”.*

S08: *“Los he abordado de distintas formas, dependiendo de la cultura de cada organización. Y cambiando mi forma de dar la clase, buscando estrategias para cada grupo en particular”.*

En lo que respecta a los problemas de disciplina (convivencia) identificados especialmente en el nivel medio:

S14: *“en el nivel medio me parece que el mayor problema está en la relación con las figuras de autoridad y en el trato con los mismos pares. Esto lo vi en chicos de primer año del bachillerato a los que les daba clases de ética. La particularidad de la materia, permitió que pudiera abordar el obstáculo desde las mismas temáticas de la materia, tomando situaciones que se vivían en el aula cotidianamente”.*

Sobre las formas de enfrentar los obstáculos relacionados a la inserción en EOE las estrategias rescatan la experiencia, el trabajo en equipo y la autoformación:

S05: *“traté y trato de superar estos últimos obstáculos, preguntando, leyendo bibliografía, circulares y aprendiendo de la reuniones con la Inspectoría de la Modalidad e incorporando autores que abordan fundamentalmente las dificultades de aprendizaje”.*

S15: *“Debe ser por eso que fue la experiencia más rica en términos formativos, pero a su vez profesionalmente bastante frustrante, exceptuando casos de docentes y alumnos que pudieron trabajar en y con el equipo...”*

S04: *“Por suerte el EOE trabajaba interdisciplinariamente y me ayudaron bastante en mi trabajo”*

S07: *“He tratado de mejorar en estos aspectos principalmente a partir de compartir experiencias con otros docentes y de buscar contenidos alternativos basados en los intereses y necesidades de los niños que integran cada grupo en particular” (lo refiere desde su desempeño como MGP en C.E.C).*

En lo que hace a las **actividades ligadas a la formación y capacitación profesional** y las temáticas en las que se centraron o centran las mismas, se aprecia que sobre el total de casos (15), tres (3) explicitan no haber realizado actividades de formación y capacitación, de ellas, dos, no se han insertado aún en el ámbito. En los demás casos se aprecia cierta relación (coherencia) entre trayectoria profesional en el ámbito y formación/capacitación. En aquellos casos que además de incursionar brevemente en la enseñanza en el nivel secundario/terciario y/o inserción en EOE al par que una gradual inserción en el ámbito universitario, se destaca la formación/capacitación en el marco de la adscripción a la docencia universitaria y/o la especialización en áreas disciplinares afines con las cátedras en las que se han incorporado.

En los casos en que la inserción se ha dado en la Modalidades de PC y PS (En EOE o como MGP en CEC) y EE (Equipos Transdisciplinarios/ Maestras Integradoras) así como en la enseñanza en los niveles Secundario y Terciario se observa la tendencia a realizar cursos y/o participar de eventos científicos a la luz de: posibilidades geográficas y materiales, temáticas de interés, valor de la capacitación en el sistema educativo (cursos cuyo puntaje es reconocido en el sistema y por ende permite el acrecentamiento del puntaje

para acceder a cargos en el marco del Ingreso a la Docencia). Entre las temáticas mencionadas aparecen: Problemáticas de la Niñez y Adolescencia, Alfabetización Inicial, Convivencia, Fracaso escolar, Nuevas Tecnologías, Juego y creatividad, Violencia en las escuelas, Integración Escolar, Responsabilidad civil, Psicología Comunitaria, Evaluación Psicológica.

Sobre **el aporte de la formación de grado a la práctica en el ámbito educativo**, sólo en dos casos no se responde a la pregunta. Las respuestas, en general, refieren al aporte de su formación de grado remitiendo a asignaturas y en estrecha vinculación con los conocimientos requeridos en relación a la inserción laboral/profesional (enseñanza/orientación). Se mencionan: Psicología I y II, Psicología Evolutiva I y II, Epistemología, Corrientes Actuales, Psicología Genética, Psicología Social, Psicología Institucional, Fundamentos I y II, Psicodiagnóstico, Psicología Educacional, Psicopatología II, Psicoterapia II, Psicología Preventiva, Orientación Vocacional, Psicología Clínica de Niños, Psicología Forense, Fundamentos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Curriculum, Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología. De ellas las que se mencionan con mayor frecuencia son: Psicología Educacional, Psicopatología II, Psicología Evolutiva I y II, Psicología Genética, Psicología Institucional, Orientación Vocacional, Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología. Algunas respuestas articulan lo aportado por la asignatura a la práctica a partir de la reflexión, por ejemplo:

S14: *“Desde la Licenciatura, el gran aporte fue el bagaje conceptual general que creo que sirve de base para cualquier conocimiento específico que se quiera enseñar. Desde las materias del Profesorado, el gran aporte fue en relación a la experiencia de las prácticas de la enseñanza, en tanto encuentro con lo real de esa experiencia que no puede ser suplantada por ninguna transmisión teórica o conceptual. Quizás también se puede destacar algo del conocimiento general sobre las diferentes escuelas en educación (...) ya que da ciertas herramientas para pensar el posicionamiento de uno como docente, el lugar social de la educación, el lugar en el que se piensa al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje”*

S15: *“ por supuesto que mi formación de grado es de gran valor en la práctica en el ámbito educativo, a pesar de que existan con evidencia áreas de vacancia que se manifiestan en los obstáculos de la práctica (algunos inevitables, otros necesariamente evitables...) Las asignaturas que cobraron nuevo valor en la práctica fueron: Psicología I y II, ya que al menos a mí me sirvió volver a sus programas y bibliografía para pensar los contenidos curriculares de Psicología General que se ven actualmente en Secundaria; Psicología Institucional y las herramientas teóricas y prácticas para pensar en el marco de una institución tan particular como la escuela; Fundamentos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Curriculum para la tarea específica en el nivel secundario; Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología me dejó una experiencia y un cúmulo de conocimientos*

(muchos potenciales) para la práctica docente, valiosísimos. No así para otras áreas de incumbencia del Profesor en Psicología. Psicología Educacional, Psicología Preventiva y Orientación Vocacional me permitieron elaborar estrategias sobre todo en mi breve práctica como OE”.

Respecto a los **conocimientos que debería aportar la formación de grado del Profesor en Psicología para la inserción en el ámbito educativo**, más allá de las particularidades de cada respuesta hay algunos aspectos comunes en ellas. Entre los más significativos aparece la mención a la necesidad de preparar al alumno para su inserción en Equipos de Orientación Escolar, ello se hace explícito de una u otra forma en varios de los casos:

S01: “brinda pocas herramientas para insertarse en un EOE”

S04: “debería apostar a preparar al alumno para insertarse en un EOE, clarificar sobre el rol, responsabilidades y competencia”

S07: “también que se trabaje con mayor detenimiento temas de la didáctica, la pedagogía. Sobre la inserción en EOE”

S08: “Quizá Psicología Educacional debería centrarse en el trabajo del psicólogo en la escuela como Orientador Educacional...”

S10: *“dado que una opción rápida de inserción son las escuelas y los EOE, considero que sería importante (...) definir y delimitar los roles que puede ocupar el profesor y licenciado en psicología*

S11: *“creo que faltan conocimientos sobre cómo trabajar en un gabinete psicopedagógico o como trabajar como OE...”*

También se hace referencia a una formación que no contempla las prácticas docentes como prácticas sociales contextualizadas (referencia a contextos sociales e institucionales). Se identifica además la poca formación en una temática central para quien se inserta en el ámbito educativo: el aprendizaje. Entre lo planteado al respecto:

S03: *“No hay profundización y debates respecto al aprendizaje”*

S05: *“Sería interesante que se aporten datos sobre el manejo en el sistema educativo, sobre aspectos legales, diseños curriculares, problemáticas ligadas al aprendizaje y la alfabetización”*

S07: *“Creo que la formación debería orientarse a formar profesionales que puedan entender la educación desde una mirada más social, comunitaria...”*

S08: *“lo que debería aportar la formación, además de los conocimientos teóricos y pedagógicos, es la realidad del mundo del trabajo: cómo se*

manejan los puntajes, los concursos de antecedentes, las incumbencias, las siglas, el estatuto docente. Sufrí mucho en mis comienzos y todavía lo padezco, nadie te sabe explicar nada...”

S09: “teniendo en cuenta que el título habilita para trabajar como Maestro Recuperador, deberíamos tener más conocimiento pedagógico, conocimiento sobre diseños curriculares de niveles”

Cabe mencionar que en algunas respuestas se plantea la relación entre la Licenciatura y el Profesorado en Psicología. Se lo hace en los siguientes términos:

S03: “considero que podría hacerse mucho más específica la carrera del profesorado y no ser una especie de “extensión” de la licenciatura”

S15: “creo que el título de profesor no está jerarquizado en la facultad y eso lleva a que se subestime su formación en relación a la de la licenciatura”

CONCLUSIONES:

Las conclusiones que siguen pretenden constituirse en un punto de partida para próximas investigaciones en torno al tema: la inserción laboral y trayectorias profesionales de profesores en psicología –principiantes- graduados en la UNLP

La indagación a un grupo de graduados entre los años 2003 y 2008 nos ha permitido realizar una primera aproximación, de carácter exploratorio y descriptivo, en torno a la inserción laboral de estos profesionales y de la configuración de sus trayectorias profesionales.

Hemos focalizado en la profesionalización de estos profesores intentando capturar los modos en que en el desarrollo profesional se ponen en juego tanto la configuración de la identidad profesional como en la construcción del conocimiento profesional, lo que incide directamente en sus prácticas profesionales. Ello en tanto entendemos que la profesionalización remite a las transformaciones que se producen respecto a las maneras de ser, estar y hacer en la profesión.

En esta trama, el concepto de “desarrollo profesional” ” posibilita introducir la idea de cambio, de mejoramiento tanto a nivel personal como profesional, individual y colectivo. A él se articulan la noción de “formación profesional” en tanto proceso educativo que se lleva a cabo en contextos institucionales formales y que tiene como propósito la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y la idea de “conocimiento profesional”, como construcción que alude a la transformación del conocimiento teórico a partir de la acción práctica, de la experiencia del profesional.

En este marco, la “identidad profesional” supone que los sujetos se constituyen en y con grupos que se vuelven referentes de pertenencia social. El tránsito por las instituciones educativas y el quehacer profesional en las mismas ofrece insumos simbólicos y materiales para la conformación de representaciones que configuran aspectos identitarios que van definiendo los modos de ser y estar en esos contextos particulares.

Por ello, al focalizar en la inserción laboral/profesional de los profesores en psicología graduados en la UNLP entre 2003 y 2008, vamos más allá de establecer la relación entre oferta y demanda laboral. Realizamos una aproximación a cierta reconstrucción biográfica de experiencias laborales. En ese sentido, dar cuenta de las trayectorias profesionales particulares supone conocer sobre las acciones y prácticas desarrolladas por el profesional en tanto síntesis de las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular realizado. En dicho proceso de desarrollo profesional, se juegan tanto aspectos subjetivos como capacidades profesionales y sociales.

Sin embargo no dejaremos de considerar la relación entre oferta y demanda laboral en el contexto de inserción profesional de la mayor parte de estos graduados, es decir el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, dado que nos parece relevante conocer respecto de esta realidad a fin de focalizar y revisar la articulación entre formación y empleo en el caso particular de la carrera del Profesorado en Psicología en la UNLP.

La información recabada en un primer contacto establecido con un grupo de graduados del Profesorado vía correo electrónico, nos permitió apreciar que más de la mitad se ha insertado laboralmente en el ámbito educativo. La mayor

parte en la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Del análisis a partir de la administración de cuestionarios, surge que el 60 % de las graduadas que forman parte del estudio se insertaron por primera vez en el ámbito educativo, desempeñando roles en las Modalidades de Educación Especial y/o Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El 33 % lo hizo como profesora en el Nivel Secundario, Terciario y/o Universitario.

Ello nos permite apreciar que una cantidad significativa de graduados halla su primera inserción laboral en el sistema educativo provincial y particularmente en roles diferentes al de Profesor. Los cargos desempeñados son: Asistente Educacional y/o Maestro Integrador en Educación Especial; Orientador Educacional, Orientador del Aprendizaje y/o Maestro de Grupo primario en Centro Educativo Complementario, estos últimos en el marco de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Entre aquellos que aún no se han insertado profesionalmente en el ámbito, una minoría lo ha hecho en otros ámbitos, fundamentalmente como graduados de la Licenciatura en Psicología. Los demás manifiestan intenciones de hacerlo al tiempo que argumentan haber postergado dicha inserción. Más allá de las razones particulares, todos refieren a priorizar la culminación de la Licenciatura en Psicología antes de insertarse laboral/profesionalmente en educación.

Esta realidad nos enfrenta a algunos interrogantes: ¿la propuesta actual de formación para los profesores en psicología considera el perfil profesional requerido para el desempeño de estos roles? ¿de qué manera influyen en la configuración de la identidad profesional estas primeras inserciones laborales?

¿cómo enfrentan los graduados las demandas a las que tienen que dar respuesta desde los roles mencionados y en el marco del sistema educativo?. ¿por qué la culminación de la licenciatura parece, en algunos casos, constituirse en “condición” para la inserción y ejercicio profesional docente?

Esta aproximación a los actores, nos ubica en la relación entre el Profesorado y la Licenciatura como aspecto/cuestión que subyace a las trayectorias laborales/profesionales de los graduados de las carreras de Psicología de la UNLP.

Entendemos que, la tensión entre una y otra carrera/formación, influye directamente en el proceso de profesionalización de los Profesores en Psicología graduados en la UNLP. El Profesorado se visualiza subsumido o secundando a la Licenciatura. Ello se aprecia en tanto es elegido/iniciado por los estudiantes de la Licenciatura al promediar el curso de dicha carrera; y aún cuando, en la actualidad, los alumnos se gradúan antes como Profesores, un número significativo posterga la inserción profesional docente, en función de la culminación de la Licenciatura. Eso sucede, aunque manifiesten que su elección respecto al profesorado se funda en aspectos vocacionales, en el gusto por la enseñanza, en el deseo de transmitir conocimiento y/o la inserción en ámbitos comunitarios.

Podríamos pensar que estas decisiones particulares responden, en parte, a ciertas representaciones construidas en el contexto de la formación de grado respecto al valor social de una y otra carrera así como a aspectos relacionados a la identidad profesional, es decir, al “ser psicólogo” y/o al “ser profesor de psicología”.

Entre las razones que, al menos un cincuenta por ciento del grupo de graduados, esboza respecto a motivos que orientaron su elección por realizar el Profesorado, se hace referencia a la “otra salida laboral” y la obtención de “otro título” en menor tiempo.

Tanto la priorización respecto a la culminación de la Licenciatura en relación a la inserción laboral como profesores como la referencia a la “otra” salida laboral y/o el “otro” título nos ubica en la relación Licenciatura/Profesorado y en las representaciones construidas en torno a las carreras en el contexto de la Unidad Académica. Al respecto, destacamos lo que una de las graduadas refería:

“Creo que el título de Profesor en Psicología no está jerarquizado en la respectiva Facultad, y que eso lleva a que se subestime su formación, sobreestimando la del Licenciado. Esto no sólo sucede en el imaginario de los estudiantes (...) como anécdota, recuerdo pasar muchos actos públicos con Licenciados en Psicología no profesores, literalmente “indignados” con no poder formar parte del listado oficial y que “simples profesores” se llevaran los cargos” (S15)

Entendemos que ello no sólo se vincula a la formación en Psicología propuesta en la UNLP en la que, al igual que en otras universidades, predomina un marcado sesgo psicoanalítico con orientación a la clínica sino con las características que dicha tendencia ha cobrado en el contexto particular, abonando la configuración de ciertos modos de pensar y hacer, que persiste más allá de las transformaciones que se han venido dando en los últimos años, las que también se reflejan en algunas de las respuestas obtenidas en este estudio. Ellas dejan ver que otros ámbitos y marcos teóricos

referenciales cobran valor en la formación de los psicólogos y consecuentemente en su desarrollo profesional:

“Opté por desempeñarme en un Centro Educativo¹⁸ debido a mi interés en desempeñarme en el ámbito comunitario, con poblaciones vulnerables, promoviendo el acceso a la educación de un modo diferente al escolar...” (S07)

Asimismo, las palabras que anteceden, remiten a un conocimiento profesional integrado a partir de la reflexión, que le permite posicionarse como profesional tanto docente como psicólogo. Ella asume una posición clara respecto a la intervención psicológica y/o pedagógica en contextos comunitarios.

La “doble profesión” de estos graduados (psicólogos/profesores en psicología) cobra significación y hace a la particularidad de sus propios procesos de profesionalización, en los que permanentemente se vinculan y entrelazan aspectos que hacen a la formación, práctica e identidad profesional.

Si retomamos la idea de estrategia diversificada para la inserción en el campo profesional propuesta por Pacenza (2001), reconocemos que en las trayectorias laborales de estos noveles graduados, se observa que la inserción laboral va configurando trayectorias profesionales signadas por la realización de diferentes prácticas profesionales entre las cuales se incluye la enseñanza.

La inserción en el ámbito educativo no es pensada por ellos, exclusivamente en relación a la enseñanza, en tanto actividad/intervención del profesor en psicología sino que contempla otras actividades/intervenciones, prácticas propias del profesional psicólogo en el contexto escolar. Asimismo,

¹⁸ Refiere a un CEC (Centro Educativo Complementario)

algunos de ellos manifiestan cierta complementariedad y retroalimentación a la hora de pensar su desarrollo y prácticas profesionales, por ejemplo entre la clínica y la labor como Orientador Educacional:

“me desempeño como psicóloga y el trabajo en educación me es útil para trabajar varias cuestiones en los dos ámbitos (Educación y Salud)”
(S13)

Resulta difícil separar dichos los procesos de desarrollo profesional, configuración de la identidad profesional y construcción del conocimiento profesional y aún más, identificar rasgos y/o atributos propios del ser y hacer del psicólogo y/o del profesor en psicología. Más bien se observa que en cada caso particular dentro de este grupo, que a su vez forma parte de un colectivo de “psicólogos profesores en psicología”, de lo que se trata es de la configuración de identidades, de lo que “se es” en estrecha relación con el hacer y el “saber hacer” siempre en referencia a los contextos particulares que han enmarcado sus trayectorias profesionales.

No obstante es posible reconocer algunas coincidencias respecto a estos procesos de profesionalización particulares, fundamentalmente a la luz de los efectos vinculados a la relación entre formación y práctica profesional, por ende en la construcción del conocimiento profesional. Al tener que dar cuenta sobre los obstáculos enfrentados en la práctica profesional y el modo de abordarlos, los profesionales remiten a la formación profesional a modo de reflexión a partir de la propia actuación profesional.

En los casos estudiados hemos identificado dos tipos de obstáculos: los relacionados a las prácticas de la enseñanza en tanto actividad propia del profesor en psicología y a las prácticas propias de quienes se insertan en

Equipos de Orientación Escolar en la provincia de Buenos Aires o bien en estructuras similares de otras provincias.

En el caso de las prácticas referidas a la enseñanza, los obstáculos no se vinculan directamente a la formación sino a ciertos rasgos característicos del trabajo docente, los que sin mayores dificultades son abordados por los profesionales. Como antes explicitamos, ello se refleja en el decir de esta profesora:

“He tenido muy pocas dificultades a la hora de armar una planificación, tanto anual como de un taller, la organización y desempeño en una clase. Creo que en lo que respecta a la formación es muy buena para el desempeño en el nivel medio y terciario, pero cuesta la inserción laboral en dichos niveles por ser pocos los módulos que podemos ejercer” (S05)

Cuando en algunas respuestas se hace referencia a las dificultades para intervenir en relación a la falta de interés de los alumnos, a los problemas de disciplina, a los efectos del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc., se está hablando de la complejidad del acto pedagógico, de su inmediatez, de la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente y fundamentalmente de un “saber cómo” en relación a ello:

“creo que gran parte de la motivación depende de la energía que le ponga el profesor (...) en el nivel medio me parece que el mayor problema está en la relación con las figuras de autoridad y en el trato con los mismos pares. Esto lo vi en chicos de primer año del bachillerato a los que les daba clases de ética. La particularidad de la

materia, permitió que pudiera abordar el obstáculo desde las mismas temáticas de la materia, tomando situaciones que se vivían en el aula cotidianamente” (S14)

“Los he abordado de distintas formas, dependiendo de la cultura de cada organización. Y cambiando mi forma de dar la clase, buscando estrategias para cada grupo en particular” (S08)

Es diferente lo que sucede en cuanto a la inserción y desempeño profesional en el ámbito educativo pero ya no en relación a la enseñanza, es decir cuando se ocupan roles en las Modalidades de Educación Especial y/o Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, sea como Orientadores Educativos, Maestros de Grupo Primario, Asistentes Educativos, Maestros Integradores.

Las respuestas refieren al “no saber” respecto al rol a desempeñar y a las tareas a realizar, en palabras de una profesora:

“ en cuanto al cargo de O.E., al inicio me sentí un poco perdida” (S05).

Asimismo remiten, a partir de la experiencia, a algunas de las variables que han incidido en su desempeño profesional, fundamentalmente aquellas que hacen a la organización y dinámica institucional. Cobra relevancia particular, en estos casos, la instancia de socialización profesional como aquella que permitió superar los obstáculos enfrentados, por ejemplo:

“por suerte el EOE trabajaba interdisciplinariamente y me ayudaron bastante en mi trabajo”(S04)

“(…)fue la experiencia más rica en términos formativos, pero a su vez profesionalmente, bastante frustrante(…)”(S15).

La dinámica formativa que hace al desarrollo profesional de estas graduadas, permite apreciar cómo ese “ponerse en forma” para cumplir con las tareas que supone ejercer una profesión, pone a jugar al propio sujeto que se forma por mediación. En relación a la enseñanza, fundamentalmente recuperando conocimientos adquiridos en la formación inicial y en la experiencia que supone la relación con los otros.

En cuanto a otros roles y actividades a desempeñar por el profesor en psicología en el ámbito educativo, son las circunstancias y las relaciones con otros, las instancias que posibilitan transformaciones en el marco de la profesionalización. No obstante subyace a estos procesos el riesgo de la rutinización y/o cristalización de “modos de hacer” que muchas veces pueden obstaculizar la reflexión en torno a las propias prácticas:

“(...) determinadas prácticas que ya estaban estipuladas de cómo presentar un legajo para integración, la forma de realizar las actas, los contenidos y objetivos esperados para cada ciclo lectivo, las pautas de promoción y mis alcances y limitaciones dentro del cargo” (S05).

La indagación en torno al aporte de la formación de grado a la práctica en el ámbito educativo así como aquella referida a los conocimientos que la formación debería aportar, reafirma de alguna manera lo planteado en relación a los obstáculos enfrentados por los profesores al insertarse en el ámbito educativo: la formación aporta herramientas para las actividades ligadas a la enseñanza pero no para el desempeño en otros roles para cuyo desempeño el profesor en psicología es habilitado por su título y que, actualmente, forman parte de la oferta laboral en el ámbito.

Las profesionales incluidas en el estudio explicitan con claridad los aportes que la formación podrían considerar, enfrentándonos a uno de los interrogantes claves en relación a los debates respecto a la formación docente en particular y profesional en general: la relación teoría-práctica y la necesidad de superar las tendencias extremas¹⁹ en cuanto a dicha relación en la formación.

Finalmente en lo que respecta a la capacitación y/o perfeccionamiento es posible visualizar cierta tendencia a orientar las actividades que la configuran en función de las propias trayectorias de inserción profesional y de la oferta disponible. En ese sentido se opta por la capacitación en el mismo ámbito universitario y en estrecha relación con la incursión en la docencia en dicho nivel o bien por la elección en función de la oferta disponible en el propio contexto del sistema educativo: cursos que otorgan puntaje docente.

Al respecto cabe destacar que la obtención de un cargo docente en carácter de titular, provisional y/o docente en el ámbito del sistema educativo provincial se organiza en función del “puntaje docente” que se conforma a partir de puntajes parciales otorgados en función del título, del tiempo trabajado en el sistema, de la calificación obtenida durante ese tiempo de trabajo, de las bonificaciones que aportan los cursos de capacitación reconocidos en el sistema. En general la formación de posgrado ofrecida en el contexto universitario en general y en el campo de la psicología en particular, no acredita puntaje.

En síntesis, hemos podido apreciar que la inserción y trayectorias laborales de los profesores en psicología graduados recientemente en la UNLP

¹⁹ La tendencia aplicacionista ubica la práctica al final, como aplicación de los fundamentos teóricos mientras que la tendencia ejemplificadora sitúa la práctica el principio y la teoría como explicación posterior (Diker y Terigi, 1997)

nos enfrentan a una realidad, que más allá de los giros particulares que hacen a las historias y experiencias particulares, nos convoca a revisar tanto los aspectos que hacen a la formación profesional como aquellos que se vinculan a la articulación entre universidad y mundo del trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES:

Los resultados del presente estudio conllevan necesariamente a la problematización respecto a la formación inicial de los profesores en psicología en la UNLP y su aporte al desarrollo profesional de los mismos.

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los graduados se insertan laboralmente en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, ocupando diversos roles en los distintos Niveles y Modalidades del mismo, resulta relevante profundizar en la delimitación y caracterización de dichos roles en el marco de la organización y dinámica de la D. G. C. y E. a fin de trazar el perfil profesional de aquellos agentes que los ocupan, entre los que se encuentran los Profesores en Psicología.

Asimismo, la presente investigación, al focalizar en trayectorias profesionales particulares sitúa ante la complejidad de la cuestión en la cual cobran valor tanto aspectos individuales y de carácter personal como otros de tipo social y más vinculados a aspectos organizacionales, tanto a nivel de la formación como de la inserción y prácticas profesionales. La referencia a la comunidad disciplinar también influye en los procesos de profesionalización, imprimiendo un sello particular en términos de configuración de la identidad profesional.

Consideramos que el presente estudio puede constituir tanto un aporte relevante a la hora de revisar la propuesta de formación de grado de los profesores en psicología, como para el diseño de algún tipo de instancia de acompañamiento de inserción laboral/profesional de los mismos en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J.F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruíz & A. I. Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp.261- 319). Madrid: Akal.

Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.

Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A.(1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Edelstein, G. (1998) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni A., Davini, M., Edelstein,G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: [http://redie.uabc.mx/vol3 nº2/contenido-fernandez.html](http://redie.uabc.mx/vol3_nº2/contenido-fernandez.html).

García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comp) *La construcción del conocimiento escolar*. Temas de Psicología. (pp. 59-79). Barcelona, Paidós.

Gómez Campo V.M. y Tenti Fanfani, E. (1989) *Universidad y profesiones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana.

Mediana Moya, J.L. (2006) *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Ed. Lumen, Magisterio del Río de la Plata.

Sautú, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere, Bs. As.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires, Paidós.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2007) (compl.) *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. En *El oficio de docente- vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA:

- Ardenghi, V. (2007) Trayectorias profesionales y laborales de jóvenes universitarios graduados de la carrera de Artes Plásticas de la UNLP. Beca de Iniciación 2007. Departamento de Plástica. Facultad de Bellas Artes. Director: Lic. Leticia Fernández Berdaguer.
http://www.presi.unlp.edu.ar/secyt/cyt_html/ebec07/pdf/ardenghi.pdf
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007) El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional. La Plata, Facultad de Psicología, UNLP. Volumen Nº 7, pp. 103-114.
- Compagnucci, E., Cardós, P., Scharagrodsky, C., Denegri, A., Iglesias, I., Szychowski, A., Fabbi, M., Lescano, M. y Palacios, A. (En prensa). El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: formación, contextos y práctica profesional. Revista de Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cardós, P. y Compagnucci, E. (2010) Investigación sobre la enseñanza de la psicología desde el espacio de formación. I Congreso Internacional, II Congreso Nacional y III Regional de Psicología Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario "La formación del Psicólogo en el siglo XXI" , Rosario, 21,22 y 23 de octubre de 2010.

Contrátese, D. y Gómez, M. (2001) Trayectorias Laborales de Graduados Universitarios de Carreras Modernas de Alto Estatus: La búsqueda de una inserción ocupacional profesional genuina. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
[Http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pd](http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pd)

Chapato, M. y Errobidart, A. (2008) (comps) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Erausquin, C., Basualdo, M. (2006) Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica"...Resúmenes de las XIII Jornadas de Investigación. Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I, pp 211-214.

Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L y Ortega, G. (2008) Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de psicología en formación. Resúmenes de XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I pp 230-233

Gallart, M. y Bertoncello, R. (1997) Los estudios de seguimiento de egresados. En *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo, Cinterfor, Red Educación y Trabajo.

- Gallart, M. y Jacinto, C. (1997) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo, Cinterfor, Red Educación y Trabajo.
- Gavilán, M., Chá, T. y Quiles, C. (2003) Campo Interdisciplinario y Orientación. Investigación de Perfiles en: Educación-Trabajo-Salud-Políticas Sociales. Buenos Aires, Edición del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. [Http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pd](http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pd).
- Pedroza Flores, R., Villalobos Monroy, G. y Morales Euzárraga, M. (2007) Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo. [http://www. books.google.com.ar/books?isbn=9707570423](http://www.books.google.com.ar/books?isbn=9707570423)
- Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata.
- Red Gradua2 Asociación Columbus (2006) Manual de Instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de graduados.

Salanueva, O. (1999) Profesión jurídica: nuevas realidades. Seguimiento Sistemático de egresados. La Plata, Ed. U.N.L.P.

Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente*. pp.121-129) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol 13, N°1, Abril, pp.195-208. Universidad de Granada, España. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>

Vidal García, J. (2003) Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Universidad de León

ANEXO

CUESTIONARIO

“La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP”.

Lic y Prof. Paula Cardós

Estimadas colegas:

Estoy trabajando en un estudio que me permitirá elaborar el Trabajo Final de Investigación correspondiente a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).

Agradecería su colaboración para contestar a estas preguntas cuyas respuestas formarán parte de la información incluida en el trabajo aunque se mantendrá la confidencialidad respecto a la identidad de los encuestados y entrevistados.

Les pido que contesten el cuestionario de la manera más sincera y completa que puedan.

Muchas Gracias por su colaboración.

Año de egreso Profesorado:

Año de egreso Licenciatura:

Lugar de residencia actual:

- 1- ¿En qué momento de su trayectoria como alumno/a universitario/a decidió cursar el Profesorado?
- 2- ¿Cuáles fueron los intereses/motivaciones que guiaron dicha elección?

- 3- ¿En qué año se insertó laboralmente en el ámbito educativo?.
Especificar nivel/modalidad educativo , función y situación de revista
(titular, provisional, suplente)
- 4- Describa su trayectoria laboral en el ámbito educativo a partir del momento en que obtuvo el título de Profesor en Psicología (señale nivel/modalidad educativo, función, situación de revista, lapso en que desempeño dicha función)
- 5- ¿Cuáles fueron/son las circunstancias, intereses, motivos que determinaron o determinan su inserción laboral/profesional en el ámbito educativo?
- 6- ¿Se ha insertado o inserta laboral/profesionalmente en otros ámbitos?
Explicite en cuáles.
- 7- ¿Cuáles son los obstáculos enfrentados en su práctica profesional en el ámbito educativo? (Explicitar en relación a la función o cargo desempeñado) ¿Cómo ha abordado y/o superado esos obstáculos?
- 8- ¿Ha realizado o realiza actividades de formación y o capacitación profesional? ¿En qué temáticas se centran las mismas?
- 9- ¿Ha aportado su formación de grado (Profesorado en Psicología y/o Licenciatura en Psicología) conocimiento relevante para su práctica profesional en el ámbito educativo?. Explicite temas y/ o Asignaturas que cobraron significación particular a la hora de desempeñar funciones en el ámbito educativo.
- 10- ¿Cuáles son, a su criterio, los conocimientos que debería aportar la formación de grado del Profesor en Psicología para la inserción en el ámbito educativo.