

Libros de **Cátedra**

La complejidad y los abordajes en Orientación

Articulaciones conceptuales en el contexto
del siglo XXI

Mariela Silvina Di Meglio (coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**LA COMPLEJIDAD Y LOS ABORDAJES
EN ORIENTACIÓN**
ARTICULACIONES CONCEPTUALES EN EL CONTEXTO
DEL SIGLO XXI

Mariela Silvina Di Meglio
(coordinadora)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Esta producción está dedicada a los docentes que nos formaron, quienes nos transmitieron el amor por la educación y las ganas de construir proyectos y espacios de aprendizaje. También a nuestros alumnos, los principales motivadores de nuestras preguntas y apuestas.

Agradecimientos

A todos los docentes que con sus aportes e intercambios, han enriquecido nuestro transitar. En ellos incluimos a los docentes de nuestra cátedra, los de ayer y los de hoy, y los de otras cátedras que, a través de espacios de intercambio, han ayudado a construir esta producción. Es con otros, en las coincidencias y en las diferencias, que aprendemos y escribimos. ¡Gracias a todos!

Construimos andamiajes teóricos para acompañar a nuestros estudiantes, como un modo de referencia, desde el que esperamos puedan crear/inventar sus propias respuestas.

EQUIPO DE CÁTEDRA

Índice

Introducción	8
PRIMERA PARTE	11
Capítulo 1	
Aproximaciones para pensar la Orientación	12
<i>Mariela Di Meglio</i>	
Capítulo 2	
Legalidades / marcos regulatorios de la Orientación Vocacional	17
<i>Victoria de Ortúzar</i>	
Capítulo 3	
Las Teorías de Referencia en Orientación Vocacional. Articulación Clínica	24
<i>Brenda Bosch, Ana Paula Funes y Ana Laguens</i>	
Capítulo 4	
Hacia una práctica formativa en Orientación	41
<i>Ma. Eugenia Ruiz</i>	
Capítulo 5	
Intervenciones en Orientación: repensado el Modelo Teórico Operativo	48
<i>Equipo de Cátedra: Mariela Di Meglio, Victoria de Ortúzar, María Eugenia Ruiz, María Natalia García, María Laura Castignani, Victoria Hernández Hilario, Mariela Quiroga y María Laura Lachalde</i>	

SEGUNDA PARTE	54
Capítulo 6	
Intervenciones en Orientación. Puntuaciones sobre el trabajo grupal	55
<i>Mariela Di Meglio y Victoria de Ortúzar</i>	
Capítulo 7	
Intervenciones en Orientación: Proceso Específico	63
<i>Mariela Di Meglio</i>	
Capítulo 8	
La importancia de la Información Ocupacional en la elaboración de proyectos.....	68
<i>María Natalia García, María Laura Castignani y María Laura Lachalde</i>	
Capítulo 9	
La Orientación como eje para el sostenimiento de la trayectoria escolar	77
<i>María Laura Lachalde</i>	
Capítulo 10	
Orientación en contextos de encierro punitivo	87
<i>Victoria Hernández Hilario y Mariela Quiroga</i>	
Capítulo 11	
Permanencias y transformaciones del envejecer: marcas de la grupalidad.....	97
<i>Marina Canal</i>	
Capítulo 12	
Orientación Educativa mediada por TICs	107
<i>Rosario Izurieta</i>	
Conclusión	117
Bibliografía básica de referencia o relacionada	119
Los autores	123

Introducción

El material que se desarrolla en esta presentación, recupera el recorrido de un equipo que comparte el trabajo de investigación, docencia y extensión desde hace muchos años.

En todo este trayecto se han desarrollado investigaciones que nos han permitido arribar a conclusiones y andamiajes teóricos que si bien han aportado el marco conceptual de la materia, nos interpelan permanentemente a revisar su vigencia y pertinencia.

El aporte central de este trabajo es un recorrido, entre otros posibles, en la articulación e integración del Modelo Teórico Operativo en Orientación (eje conceptual de la asignatura), en relación a las legalidades que como Licenciados en Psicología nos enmarcan, y las variables contextuales que modifican permanentemente los campos, condiciones y prioridades de nuestras intervenciones.

Abordamos la Orientación desde el Paradigma de la Complejidad, un enfoque amplio, multideterminado, que abarca todos los momentos de cambios de la vida de un sujeto o comunidad y, por añadidura, todos los campos (laboral, educativo, salud, políticas públicas) en los que se desarrolla. Esto ocurre en el marco de una legalidad y ética que habilita prácticas, intervenciones posibles, en una dinámica necesariamente interdisciplinaria, que ubican al sujeto, en tanto activo y protagonista, como actor central. El sujeto con el que trabajamos está en permanente cambio, en un mundo incierto y variable. Esas coordenadas requieren de la constante reflexión, reescritura y reconceptualización de nuestro trabajo. Con ese objetivo, como equipo nos propusimos abordar contenidos de nuestra materia que habían quedado desarticulados de los desafíos de nuestros futuros egresados. En tanto incluye Prácticas Profesionales Supervisadas, nuestra materia nos convoca año tras año a este trabajo para instrumentar a nuestros alumnos en sus intervenciones.

El material que aquí se presenta, se organiza en dos grandes núcleos temáticos: el primero aborda la Orientación en un sentido conceptual y su articulación con los marcos legales y éticos. El segundo aborda la práctica desde sus campos e intervenciones. Abarca desde aspectos operativos en relación a la organización de las mismas y su análisis, hasta las implicancias y estrategias en poblaciones y situaciones actuales.

Primera parte:

En el *capítulo 1* abordamos una introducción e integración de los contenidos de la materia. Allí se articula el concepto de Orientación con cuatro líneas directrices: el Paradigma de la

Complejidad, el sujeto como eje de la intervención orientadora, el rol del orientador como especialista y profesional de la salud, y los campos y ámbitos de intervención.

En el *capítulo 2*, se busca articular el Modelo Teórico Operativo en Orientación (M.T.O), referencia teórica desde donde pensamos las intervenciones orientadoras, con las leyes de Salud Mental, Identidad de Género y Discapacidad como marcos regulatorios. La apuesta es pensar una ética de la Orientación que permita dar respuesta al complejo campo del armado de proyectos de vida, produciendo dispositivos de trabajo que generen oportunidades de inclusión.

En el *capítulo 3*, se propone una articulación teórico-práctica, en relación a las denominadas Teorías de referencia de la Orientación y como éstas interfieren en las elecciones vocacionales. Se describirán situaciones o intervenciones realizadas en procesos de Orientación Vocacional con jóvenes próximos a egresar de su formación secundaria; sin descuidar la importancia de poder articular estos aportes teóricos con otros momentos donde el sujeto elige.

En el *Capítulo 4*, presentamos la propuesta de una práctica grupal que intenta participar en la transformación de la realidad encontrando la forma de que esta vivencia o experiencia produzca conocimiento, de modo tal que la acción transformadora sea dinámica y eficiente, tanto para las comunidades como para los futuros psicólogos. La estructura y el proceso metodológico que supone esta práctica, considera la experiencia directa y la sistematización de la acción en distintos momentos, a través de aproximaciones sucesivas hasta llegar a una producción final.

En el *capítulo 5* se desarrollan las intervenciones en el microproceso, revisando su especificidad conceptual, amplitud, ambigüedad y pertinencia. Como producto de un trabajo del equipo de cátedra, se revisa el modelo y se introduce un modo de pensarlas desde uno de los aspectos del encuadre: la demanda.

Segunda parte:

Las intervenciones en Orientación se dan en distintos campos y contextos. El abordaje grupal es una de las estrategias privilegiadas, sobre ella y sus características versará el *capítulo 6*. Se exploran herramientas y características de los grupos, recuperando especialmente el aporte que realizan a la Orientación.

Dentro de las intervenciones en Orientación, merece un apartado especial el proceso específico. En el *capítulo 7* se caracterizará esta intervención que se inaugura con un pedido personal y de ayuda para resolver alguna dificultad en torno a la toma de decisiones o armado de un proyecto.

La información ocupacional es considerada dentro de la Orientación como un eje fundamental para poder elaborar proyectos para la vida. El *capítulo 8* las prácticas profesionales supervisadas del año lectivo 2020 de la cátedra de Orientación Vocacional; nos permiten investigar, reflexionar y profundizar sobre la temática presentada. El término *ocupación* no sólo se refiere a las elecciones que se realizan en un ámbito educativo y/o laboral sino a los diferentes roles que como sujetos podemos asumir.

En el *capítulo 9* vamos a reflexionar sobre la importancia de la Orientación en el sostenimiento de la trayectoria escolar en contextos vulnerados y vulnerables; teniendo en cuenta una propuesta educativa denominada Aula de Aceleración.

En el *capítulo 10* se presentan algunos interrogantes, temas y problemas vinculados a la tarea de Orientación con jóvenes privados de su libertad, que surgen de un trabajo de extensión universitaria desarrollado entre 2014 y 2019 en Unidades Penitenciarias localizadas en la ciudad de La Plata. Para el abordaje de estos temas se hará hincapié en tomar la voz de estos jóvenes, pudiendo recuperar aquí sus palabras a través de las creaciones colectivas elaboradas durante la implementación del Proyecto.

El *capítulo 11* hace referencia a las transformaciones y cambios que ocurren en un momento clave y particular del devenir de sujeto. El envejecimiento constituye un proceso de inscripción psíquica en el que nuevos sentidos construyen la narrativa de un tiempo nuevo y actual.

En términos de Rozitchner (2012) una novedad se impone, produciendo un efecto de crisis y de corte entre un antes y un después, que exige un trabajo de simbolización de la angustia que emerge de tal encuentro. La participación de las personas mayores en grupos de reflexión y en actividades compartidas, vehicula la posibilidad de enlazar, representar, libidinizar una nueva imagen de sí. Los otros en los grupos, pares, funcionan como otros significativos capaces de ofrecerse como soportes identificatorios para la construcción de un nuevo proceso de historización.

En el *capítulo 12* se propone caracterizar las estrategias de Orientación Educativa con estudiantes del último año de Licenciatura en Psicología de la UNLP a partir del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a fin de favorecer sus trayectorias educativas.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

Aproximaciones para pensar la Orientación

Mariela Di Meglio¹

Pensar la Orientación en los tiempos actuales -léase primeras décadas del siglo XXI-, implica reubicar las coordenadas de trabajo, conceptos y contextos.

En primer lugar, hablamos de Orientación en sentido amplio, sin poner adjetivaciones. Si bien éstas (vocacional, profesional, etc.) han ilustrado y clarificado su definición en la historia, también han contribuido a la confusión. En todo caso, será necesario delimitar el modo de pensarla, ya no solamente en el contexto de una materia curricular de la carrera de Psicología de la UNLP, sino también como área de especialización e intervención.

Orientar contiene en sí una acción, de ahí que definirla implique posiciones, intervenciones y dimensiones éticas que la encuadran. La Orientación es una especialidad dentro del campo de la psicología y una incumbencia profesional que también concierne a los psicopedagogos. Cada perfil profesional da su impronta a la modalidad de abordaje, e interviene en distintos campos (educativo, laboral, económico, políticas públicas, salud, etc.). El hecho de que implique una acción, la coloca directamente en relación al ejercicio profesional.

La Orientación es una práctica que acompaña, promueve y posibilita la construcción de proyectos vitales, que involucran cuestiones académicas, laborales o de tiempo libre. El propósito es que esos caminos posibles, puedan vincular a cada sujeto con su deseo en los diversos momentos y contextos de su vida. En un mundo cambiante, dinámico, multidimensional, donde las legalidades se construyen en relación a los otros, la Orientación es un desafío constante.

Dadas las categorías mencionadas hasta aquí, tales como campos, disciplinas, prácticas, contextos y sujetos, no podemos dejar de considerar el paradigma de la complejidad que plantea Edgar Morin para su teorización. En esa línea, procuramos no simplificar, sino dar a cada concepto la multiplicidad de elementos que lo conforman para que nos permitan contar con un mejor panorama de comprensión y reflexión.

Primera afirmación: pensamos la orientación desde la complejidad. ¿Qué significa esto?

Algunas consideraciones:

¹ Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra de Orientación Vocacional. Facultad de Psicología, UNLP.

- El error y la ilusión son dos elementos inherentes al conocimiento. Es necesaria la revisión permanente de aquellas verdades que se dan por ciertas desde la investigación científica.
- Es necesario ubicar el conocimiento humano en la aprehensión de los objetos relacionados entre sí, en contextos globales que no fragmenten sino que ayuden a captar el todo y las partes en su interacción permanente.
- La condición humana es una unidad compleja y multideterminada, inmersa en un universo o realidad planetaria afectada por crisis y cambios.
- El conocimiento implica incertidumbre, riesgos y cambios que requieren modificar el rumbo en función del recorrido.
- Comprender una ética que no responde a la moral, sino a las causas y consecuencias de nuestros desencuentros, tanto como individuos y parte de una sociedad y de una especie.

Desde este paradigma, los elementos se interrelacionan de tal modo que nada puede pensarse separadamente.

Complexus significa lo que está tejido junto: en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (lo económico, político, sociológico, psicológico, mitológico, afectivo), y que existe un tejido interdependiente, interactivo, inter-retroactivo, entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (Morín, 1999, p.13-14).

El Paradigma de la Complejidad, al plantear la multidimensionalidad, aporta la realidad de sistemas abiertos y no cerrados, que están en permanente intercambio. En ese sentido, Mario Bunge plantea que todos los objetos son sistemas o componentes de ellos y define al sistema concreto “como una cosa compuesta tal que cada uno de sus componentes puede cambiar y tal que actúa sobre otros componentes del mismo o es influido por ellos. Ejemplos: molécula, célula, órgano, planta, familia, empresa” (1999, p.9).

Toda teorización, toda intervención y todo sujeto deberían ser pensados en estos términos. Dejar por fuera estas consideraciones nos expondría a construcciones que pueden parcializar e incluso generar el efecto contrario al buscado.

Para ser más claros, en un ejemplo sencillo: pensar intervenciones en escuelas vulnerables, ofertando opciones educativas o laborales, sin considerar la distancia física de las instituciones donde se desarrollan las mismas y los costos de ese recorrido para esos sujetos, más que alentador y fuente de información, puede ser una intervención que genere frustración.

Segunda afirmación: El centro de nuestra tarea es el sujeto.

Es el protagonista indiscutible en tanto son sus inquietudes, deseos, movimientos y posibilidades los que trazan nuestro trabajo.

La subjetividad y el modo de definirla requiere aclarar que nos interesa abordarla desde una perspectiva des-sustancializadora. Esto implica animarnos a pensar los procesos y los

movimientos de constitución subjetiva en términos de fluidez y multidimensionalidad, alejándonos de una concepción esencialista, estática y totalizadora (Korinfeld, Levy, Rascovan 2013, pág.14).

Este abordaje hace pie en lo relacional, como efecto de los procesos de intercambio, donde lo intrageneracional e intergeneracional son factores que producen identidad. Así, con estos autores pensamos lo joven, lo adolescente y lo adulto como expresiones de un devenir subjetivo construido por historia, memoria, identificaciones e inscripciones. Hablamos de un devenir, no de lugares estancos o puntos de llegada. La subjetividad se construye en relación con el otro y en la diferencia.

Rascovan sostiene que “la subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana” (2013, pág. 32). Hace una diferenciación con lo que llama subjetivación, en tanto la define como la operación crítica que cada sujeto puede hacer sobre la subjetividad instituida. Es precisamente en ese proceso, donde los sujetos y las comunidades pueden generar respuestas propias y creativas a los modelos hegemónicos.

El trabajo de la Orientación será entonces una apuesta a aquello que el sujeto pueda revisar, reflexionar y cuestionar para trazar el recorrido de cada momento, considerando todos los aspectos que hacen a su realidad (política, histórica, educativa, familiar, personal, económica, ecológica, geográfica, etc.) y la forma en que se vincula con ella.

Hablamos de recorrido y trazado, y coincidimos con el concepto de trayectorias, tramos y no de puntos de llegada. En tiempos de fluidez y cambio, los proyectos son tramos del recorrido vital, sujetos a modificación y revisión en cada momento. Una temporalidad diferente nos habita y este aspecto también se torna palpable en virtud de las nuevas tecnologías y los modos de vinculación que posibilitan y producen.

Coexisten diferentes proyectos con objetivos y tiempos diversos, pero es importante que todos puedan no solo pensarse, sino sostenerse para llegar a su concreción. Allí reside un punto central: no se trata sólo de *descubrir y construir*, sino también y sobre todo de *sostener*, con la tolerancia a la frustración, constancia y placer que eso conlleva.

Tercera afirmación: Tarea del orientador: legalidades y oportunidades

El orientador es un trabajador de la salud y su quehacer se enmarca en la Ley Nacional de Salud Mental (26657). La salud mental es un derecho y la prioridad es preservarla, promoviendo espacios de integración, cuidando la libertad del sujeto y su posibilidad de elección. Se entiende como prioritario en esta tarea el abordaje interdisciplinario e intersectorial basado en la atención primaria de la salud.

Tanto la interdisciplinariedad como la intersectorialidad nos reenvían al Paradigma de la Complejidad, a la necesidad de trabajar con otros, en distintos contextos, intercambiando lenguajes, estrategias y miradas.

Estos conceptos son abordados en el Modelo Teórico Operativo (MTO) de Mirta Gavilán (2017), cuando refiere a los campos y los saberes que constituyen un marco teórico central para pensar nuestra posición y nuestras prácticas.

Existen otras normativas que nos atraviesan como profesionales de la salud, entre ellas la Ley N° 26743 de Identidad de Género.

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.

Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Una humanidad diversa democrática requiere que hombres y mujeres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica (Lagarde, 1996, p.13)

El lugar del orientador es el de quien acompaña, no desde un lugar ingenuo, sino desde un bagaje profesional (tanto teórico como práctico), que permitirá esclarecer, destrabar, abrir, abordar opciones y posiciones posibles en ese recorrido.

Lejos de ser un rol sencillo, implica formación, actualización y sobre todo la posibilidad de hacer una lectura e instrumentación de todas las variables que intervienen.

Dada la vinculación de la Orientación con la salud, es un espacio que no está contaminado con los prejuicios que podrían suponer la falta de salud mental, sino que se asocia con una consulta esclarecedora para armar proyectos. Por eso es un lugar privilegiado de intervención. Nos da la oportunidad de llegar a una población muy amplia y variada, pudiendo aportar herramientas en relación a la prevención primaria y a la posibilidad de abrir caminos trabajando imaginarios que condicionan, en distintas etapas de la vida de los sujetos, que incluso, a veces, reproducen la exclusión.

Cuarta afirmación: La Orientación incluye diferentes ámbitos y niveles de intervención

Desde el modelo teórico operativo, se proponen distintos niveles de intervención en relación a la demanda y alcances de cada intervención.

Desde el concepto de proceso, con sus diferenciaciones: macro, micro y proceso específico, vamos a delimitar a qué alude cada uno. En relación a lo macro, hablamos de contextos, significaciones, identificaciones que caracterizan, enmarcan, delimitan e influyen en una determinada realidad que vamos a abordar. Por ejemplo: características, expectativas, roles, legalidades, valores de adultos mayores en determinado país, año y cultura.

Esta población atraviesa cambios, comunes a todos (momentos de la vida como el retiro o jubilación, egreso, etc) y particulares a la realidad que transita cada uno, como puede ser un problema físico o fallecimiento de alguien cercano, la pérdida del trabajo, el cambio de ciudad, etc. Aquí hablamos de microprocesos.

Esta primera cuestión, constituye el marco a nuestro trabajo, sobre todo en lo que de común puede tener esa realidad y en la posibilidad de generar allí un acompañamiento que colabora a los fines de prevenir situaciones futuras. Se trata de una prevención primaria en relación a la preparación para las pérdidas y cambios. Los microprocesos nos abren oportunidades para intervenir y permiten espacios de reflexión y anticipación.

En estas situaciones puede haber demandas institucionales, explícitas o no, que nos convoquen a trabajar con un aspecto de la realidad que comienza a ser interrogado, con el objeto de desnaturalizar procesos, ponerlos en revisión y batallar contra nuestras propias representaciones. Desnaturalizar se convierte en el primer ejercicio de toda crítica, en una tentativa de distanciamiento de la realidad inmediata, porque para comprender la realidad es necesario alejarse de ella, para introducir allí otras posibilidades y oportunidades.

También las instituciones van mutando, cambian sus formas de organizarse, sus tiempos, los modos en que se habitan sus espacios, dejando enormes áreas de vacancia en relación a la comprensión de estos procesos y cómo ubicarse en ellos para los actores que las conforman. Son intereses que se nos presentan como oportunidades para ser ocupados, pensados o recreados.

El orientador creativo encuentra infinitos modos de acercarse al otro y de acompañarlo, pero no de cualquier forma, sino con propuestas, que en virtud de respetar un encuadre de trabajo, (objetivos, roles, tiempos, marco teórico, espacio), se tornan en oportunidades de construir procesos de subjetivación.

Por último, vamos a hacer mención al proceso específico del MTO, desde una mirada clínica de la Orientación. Éste sólo se inicia a partir de una demanda (de un sujeto que requiere ayuda para decidir o construir un proyecto), e incluye múltiples aspectos a profundizar y desarrollar. Aquí lo incluiremos como otro modo de intervención, quizá el más conocido, desde un imaginario que lo define como “me quiero hacer el test”. La evaluación de lo que ocurra en ese primer encuentro definirá si es o no pertinente llevarlo adelante, cómo, cuándo y de qué manera. Pero en principio, consideramos que lo expuesto hasta aquí, da cuenta de nuestra intención de aproximarnos a la respuesta sobre qué es la Orientación.

Referencias

- Bunge, M (1999). *Sistemas Sociales y Filosofía*, Editorial Sudamericana: Buenos Aires. Segunda Edición.
- Gavilán, M. (2017) “*La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*” Cap. VI. Lugar Editorial.
- Korinfeld, D, Levy, D. y Rascovan, S. (2013). “Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época”. Buenos Aires: Paidós.
- Lagarde, M. (1996) “El género”, fragmento literal: “La perspectiva de Género” en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y HORAS, España, 1996.
- Marano, M. G. (2014). “Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria” en *La experiencia interpe-lada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* / Glenda Morandi y Ana Ungaro - 1a ed. - La Plata: EDULP, 2014.
- Rascovan, S. (2017). *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires. Paidós.

CAPÍTULO 2

Legalidades / marcos regulatorios de la Orientación Vocacional

Lic. Victoria de Ortúzar²

El presente trabajo busca articular una problemática desde el campo de la Psicología y en su entrecruzamiento con las políticas sociales y públicas. Así, intentaremos relacionar el Modelo Teórico Operativo (MTO) -referencia teórica desde donde pensamos las intervenciones orientadoras- con las leyes de Salud Mental, Identidad de Género y Discapacidad como marcos regulatorios- para contribuir, desde allí, a pensar una ética de la orientación que permita dar respuesta al complejo campo del armado de proyectos de vida, produciendo dispositivos de trabajo que generen oportunidades de inclusión.

La sanción de esas leyes estableció un cambio de paradigma respecto de las consideraciones de salud y de sujeto, dando cuenta una vez más de la complejidad en el abordaje de la salud mental y, por lo tanto, de las elecciones vocacionales / ocupacionales y de proyectos vitales. Como psicólogos orientadores buscamos enmarcar nuestra práctica profesional en los términos de esas normativas, que ponen de relieve la necesidad de capacitación de los trabajadores, privilegiando lo interdisciplinario, la atención primaria de la salud y la intersectorialidad.

Como profesionales y docentes, creemos necesario sostener debates que permitan revisar nuestras prácticas. Incluir en las prácticas orientadoras los postulados de las leyes de género y discapacidad, inscribe nuestras intervenciones en el marco de una política de reconocimiento y ampliación de derechos de los sujetos que impactan en los procesos de producción de subjetividad.

Leyes de Salud Mental, Ley de Identidad de Género y Ley de Discapacidad

En primer lugar, seleccionaremos los artículos de las distintas leyes que aluden al sujeto, sus derechos, su identidad, autonomía, en cualquier situación que se encuentre, contemplando la diversidad en cualquiera de sus formas. El sujeto, que es el eje de nuestra intervención como trabajadores de la salud y como orientadores.

² Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP:

En el artículo 1º, la Ley de Salud Mental procura

[...] asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos, con jerarquía constitucional, sin perjuicio de las más beneficiosas que para la protección de estos derechos puedan establecer las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A su vez, en el artículo 3º “reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”.

Por su parte, la Ley de Identidad de Género N° 26.743 dispone que

[...]toda persona tiene derecho: a) Al reconocimiento de su identidad de género; b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.
(Art. 1)

En tanto, la Ley de Discapacidad N° 22431 “considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (art. 2).

Concepción de sujeto / concepción de salud

La Ley de Salud Mental introduce una revisión del concepto de enfermedad mental al considerar a la locura como una construcción social íntimamente vinculada a condiciones socioeconómicas que determinan las posibilidades de inclusión de las personas, en consonancia con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. La legislación sobre discapacidad contempla acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos, haciendo referencia a las desventajas que esta situación presenta para la integración familiar, social, educacional o laboral.

Por otra parte, es importante resaltar la inclusión del derecho a elegir la identidad de género planteada en la ley y la obligatoriedad que adquiere el sistema de salud argentino para realizar intervenciones quirúrgicas totales o parciales, tratamientos hormonales integrales y atención psicológica como parte de los derechos básicos es otro de los aspectos innovadores.

En el debate que dio lugar a la ley, existieron diferentes posiciones respecto de la salud mental según la mirada y concepción del sujeto que proponían. Históricamente, el poder médico hegemónico el campo, llevando a una psiquiatrización de la salud mental, entendiendo al padecimiento psíquico exclusivamente como un problema neuronal. La resultante de esta posición positivista, ha sido la atención de la enfermedad con psicofármacos.

Romper con esta concepción del padecimiento subjetivo, implicó incluir una serie de conceptos que ampliaron la mirada. El debate abrió el juego a la consideración de otros paradigmas y modelos, a saber:

1) A los derechos humanos: permite pasar del enfoque basado en la enfermedad, la peligrosidad y la exclusión, a otro basado en el concepto de sujeto de derecho en su proceso de integración social, fundado en el resguardo o la restitución de sus derechos; del espacio institucional cerrado al espacio comunitario abierto.

2) La interdisciplina para el abordaje del padecimiento mental. La ley plantea que

[...] debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes (Ley de Salud Mental, Art. 8).

El proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud (Ley de Salud Mental, Art. 9).

Como se observa, ya no se privilegia una disciplina sobre otra.

3) El tercer elemento es en relación con las estructuras manicomiales. En otro de sus artículos, prohíbe

[...] La creación de nuevos manicomios, neuropsiquiátricos o instituciones de internación monovalentes, públicos o privados. En el caso de los ya existentes se deben adaptar a los objetivos y principios expuestos, hasta su sustitución definitiva por los dispositivos alternativos [...] (Ley de Salud Mental, Art. 27).

En tanto, en el artículo 3° señala que “se orientará al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales” y promueve las internaciones breves para abordar el momento agudo, desde criterios terapéuticos interdisciplinarios.

4) El abordaje de la salud mental conlleva la igualdad de títulos profesionales, rompiendo con la hegemonía médica. Ahora, los profesionales con título de grado están en igualdad de condiciones para ocupar cargos de conducción y gestión de los servicios en las instituciones. Lo que se valorará será la idoneidad para el cargo y la capacidad para integrar los diferentes saberes que atraviesan el campo de la salud mental.

También establece la atención primaria de salud entre otras estrategias impulsadas desde la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, por considerarla la más adecuada para lograr el objetivo de “salud para todos”. Propicia que los programas se adapten a los principios y orientaciones que fundamentan esa estrategia, a fin de que todas las personas puedan gozar del derecho a la salud mental en un marco de garantía integral de sus derechos. Para ello, exhorta a los gobiernos a:

- promover modelos alternativos centrados en la comunidad y dentro de sus redes sociales
- respetar los derechos fundamentales de las personas atendidas
- sostener la permanencia de la persona atendida en su medio comunitario
- capacitar recursos humanos en salud mental y psiquiatría en el sentido de desplegar el servicio de salud comunitaria

El nuevo paradigma que instauran las citadas normativas, promueven un horizonte donde las prácticas no discriminatorias podrán afianzarse cada vez más. Aunque los cambios no se producen de manera automática, el hecho de contar con legislación de avanzada en la materia, permitirá que el hacer de los profesionales de la salud se despliegue en un sentido emancipatorio, que se traducirá en una mejor calidad de vida de las personas en todas las dimensiones de su habitar el mundo.

Articulación del M.T.O. y las Leyes mencionadas

El Modelo Teórico Operativo de Orientación (M.T.O.) propuesto por Mirta Gavilán (2017) es una matriz teórica para pensar las prácticas orientadoras. Define la Orientación como una praxis compleja que involucra la construcción de un proyecto de vida respondiendo a una variedad de factores multideterminados. La Orientación como práctica excede la elección de carrera, hace foco en el sujeto, su devenir en los distintos momentos de la vida, con los avatares y complejidades que lo constituyen.

El M.T.O. incluye los conceptos de imaginario social, prevención, campos y disciplinas para un abordaje integral. Conceptos que construyen la esencia de la Ley de salud Mental.

Así, pensar en la elaboración de proyectos de vida, nos convoca a una mirada preventiva, privilegiando la prevención primaria en las intervenciones. Los lineamientos de la ley de Salud

Mental coinciden con propuestas de acceso a la orientación para todas las personas que desean revisar, construir, desarrollar su proyecto de vida.

En tanto y en cuanto consideramos la orientación vocacional desde la perspectiva clínica, entendemos que el abordaje se orientará a que un sujeto pueda producir una pregunta en relación a aquello que lo trae a la consulta. Nuestras prácticas en Orientación se sostienen en una ética que reconoce al sujeto como centro, su individualidad y sus circunstancias.

Por otro lado, sostenemos que toda conducta está multideterminada por factores sociales, políticos, económicos y culturales como así también psicológicos, del mismo modo en que las elecciones vocacionales ocupacionales que realizan las personas en diferentes momentos vitales están atravesadas por todas estas variables.

Es importante destacar la referencia teórica de la complejidad presente en ambas, la **reglamentación de la ley** y en el M.T.O. contempla los conceptos de complejidad prevención, salud integral vulnerabilidad, equidad y microprocesos al referir al padecimiento mental como el sufrimiento psíquico de personas y / o grupos, vinculada a distintos tipos de crisis. En esa línea, la ley define al servicio de salud en un sentido no restrictivo, a toda propuesta o alternativa de abordaje tendiente a la promoción de la salud mental, prevención del padecimiento, intervención temprana, tratamiento, rehabilitación, y/o inclusión social, reducción de daños evitables o cualquier otro objetivo de apoyo o acompañamiento que se desarrolle en los ámbitos públicos o privados.

Desde esta perspectiva, al garantizar el derecho a la salud a través de la estrategia de atención primaria de la salud, la ley de Salud Mental garantiza a su vez otros derechos reconocidos: derecho a la libertad, derecho a vivir en comunidad, derecho al trabajo, derecho a la igualdad, etc. Tratamiento garante de derechos humanos.

Orientación Vocacional como política pública

Entendemos la Orientación vocacional como una intervención enmarcada en el para todos de una política pública como oferta de espacios de reflexión y subjetivación de las preguntas singulares anudadas al proceso socio histórico. Se trata de prácticas orientadoras que, en el marco de intervenciones a nivel del microproceso, buscan generar intervenciones con base en la comunidad, que ofrezcan espacios para la construcción de proyectos educativos, laborales, etc. que permitan alojar lo diverso.

De ese modo, al considerar a quien consulta tanto sujeto de derechos como de deseos, se generan condiciones de posibilidad para que se produzca una intervención inclusiva.

Una política en Salud Mental no se agota en la atención de los servicios sanitarios, sino que debiera considerar acciones preventivas, anticipatorias de los padecimientos. Por su parte, el MTO propone el abordaje de las problemáticas vinculadas a la elección de proyectos de estudio y/o trabajo ampliado a diferentes campos, aunque tradicionalmente es el campo educativo el de mayor alcance, dada la población que asiste y el momento vital de elección de una carrera como

habitualmente se lo pensaba. Sin embargo, las intervenciones orientadoras abordan también ámbitos comunitarios, de salud, cuyo sostenimiento desde programas y proyectos estatales, posibilitan vehicular una oferta equitativa, inclusiva a los distintos grupos.

A modo de conclusión

Entendemos a la orientación como una estrategia que genera, posibilita / condiciones de salud mental. Sostiene una apuesta en alojar a los sujetos en la multiplicidad de sus dimensiones y situaciones.

Como orientadores y trabajadores de la salud, que realizamos nuestra práctica en escuelas o instituciones de la comunidad debemos entender el valor y significado de la ley de Salud Mental en cuanto al derecho a recibir una atención basada en fundamentos científicos ajustados a principios éticos (artículo 7, inciso c).

Ser orientadores en el marco de esta ley de Salud Mental implica considerar la construcción de proyectos de vida como un proceso determinado por múltiples factores. Reconocer en los orientados a un sujeto de derechos, se traduce luego en prácticas de salud en las que se privilegia la palabra de quien consulta y el derecho a decidir en primer lugar. Se prioriza su derecho a recibir atención, cuestión que se pone de manifiesto en el consentimiento informado, regulado en el artículo 5 de la ley 26.529 y en el artículo 10 de la Ley Nacional de Salud Menta, que lo define como:

[...] la declaración de voluntad suficiente efectuada por el paciente, o por sus representantes legales en su caso, emitida luego de recibir, por parte del profesional interviniente, información clara, precisa y adecuada respecto a:

- a) su estado de salud;
- b) el procedimiento propuesto, con especificación de los objetivos perseguidos;
- c) los beneficios esperados del procedimiento;
- d) los riesgos, molestias y efectos adversos previsibles;
- e) la especificación de los procedimientos alternativos y sus riesgos, beneficios y perjuicios en relación con el procedimiento propuesto;
- f) las consecuencias previsibles de la no realización del procedimiento propuesto o de los alternativos especificados

Con esto se busca garantizar el derecho a la libertad (en tanto posibilidad de elegir), que, para ser plenamente ejercido y en vinculación con el principio de interdependencia ya señalado, presupone la garantía de otros derechos, entre ellos, el derecho a la información.

Si bien contamos con un modelo teórico que nos sitúa claramente en consonancia con las leyes mencionadas, cada herramienta nos convoca a revisar nuestras intervenciones. La estrategia de atención primaria de la salud y la descentralización de los servicios de salud propuesta

en la ley, se traduce en el MTO en el concepto de campos, saberes y niveles de intervención en los que la orientación se desarrolla.

Las políticas públicas en orientación promueven un alcance masivo basadas en el concepto de equidad que propicia la atención de la salud mental, buscando espacios comunitarios y de educación no formal. Fomentan la inclusión comunitaria y la garantía de los derechos fundamentales de las personas.

Revisar los saberes académicos, interpelarlos y problematizarlos, nos permite tener nuevas / otras miradas frente a problemas comunes en los cuales poder pensar también las diversidades. Nos convoca a construir herramientas que permitan responder desde la Universidad Pública con políticas que den respuestas al complejo armado de proyectos de vida, produciendo dispositivos de trabajo que generen oportunidades de inclusión.

Referencias

- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Ciudad autónoma de Bs As. Lugar: Editorial
- Ley Nacional 26.657 (2010) Ley de Salud Mental. En línea en http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001237cnt-2018_ley-nacional-salud-mental-decreto-reglamentario.pdf
- Ley de Naciones Unidas 26.378 (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. En línea en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley 26.657 (2012) Ley de identidad de Género. En línea en http://www.jus.gob.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf
- Fasano, C. La ley es otra cosa. *Estrategias -Psicoanálisis Y Salud Mental-*, p.50-53. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/Estrategias/article/view/1474>

CAPÍTULO 3

Las Teorías de Referencia en Orientación Vocacional. Articulación Clínica

Brenda Borsch, Ana Paula Funes y Ana Laguens³

Este capítulo⁴ tiene como objetivo presentar las principales teorías o enfoques de referencia de la Orientación Vocacional y Ocupacional que han tomado relevancia en distintos momentos de la historia de la disciplina, en relación con diversas situaciones problemáticas de la práctica profesional actual. Para tal fin, se usará como eje el capítulo 4 del libro *“La Orientación Vocacional Hacia un nuevo paradigma”* (Gavilán, 2017) en relación con los aportes de John Crites (1974) y Osipow (1976), entre otros.

Teorías o enfoques de referencia

En este apartado presentaremos el modelo de clasificación de las teorías de referencia en Orientación propuesto por Crites (1974).

Siguiendo el recorrido histórico que realiza Gavilán (2017) sobre el desarrollo de la Orientación en Occidente, podemos reconocer que, a partir de lo que ella denomina Etapa Científica, se fundaron las bases teóricas sobre la elección vocacional, que a su vez influyeron de manera significativa en la intervención profesional. Al respecto, Álvarez González (1995), plantea que:

Se puede afirmar que detrás de cualquier tipo de intervención orientadora subyace una teoría formal, informal o bien implícita. Cada una de estas teorías o enfoques presenta una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores, así como de los componentes teóricos de dicha intervención. (p.207).

³ Adscriptas de la Cátedra de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP.

⁴ corresponde a la revisión y actualización de la ficha de cátedra *“Teorías de referencia y articulación clínica”* (Álvarez, Baiocco, Funes & Saportí, 2017).

En la misma línea, se señala que diferentes autores concuerdan en que las teorías o enfoques proporcionan una ayuda, al servir como marco de referencia que facilita la comprensión y explicación de algunas de las soluciones reales con las que se enfrenta el orientador en una acción orientadora. Álvarez González destaca que si bien algunos autores se refieren a *teorías* y otros a *enfoques*, considera que es más apropiado utilizar el término enfoque, cuando se hace referencia al conjunto de fundamentaciones teóricas que se dan en la Psicología Vocacional. Esto obedece a que muchas de estas opciones de elección vocacional no reúnen todos los requisitos para constituir una teoría.

Aclarado esto, agregamos que existen diferentes clasificaciones sobre las teorías que sustentan la práctica orientadora y responden a las hipótesis sobre las elecciones vocacionales (Osipow, 1976; Tolbert, 1981; Castaño, 1983, entre otros). Sin embargo, Crites, en 1969 realizó una clasificación que, a pesar de no poder comprender la totalidad de las teorías existentes, incluía en diferentes grupos referencias vinculadas a la temporalidad y al contexto de desarrollo. De esta manera, se establecieron tres grandes grupos: teorías no psicológicas, teorías psicológicas y teorías generales o integrales. Cada uno de estos grupos, está integrado por diferentes teorías, según qué aspectos se consideran relevantes en la toma de decisiones. En este sentido se diferencian las siguientes dentro de cada grupo:

Cuadro 1. Teorías de elección de J. Crites (1974)

Teorías No Psicológicas	La teoría del accidente o el azar	
	Teorías económicas	
	Teorías cultural y sociológica	
Teorías Psicológicas	Teoría de rasgos y factores	
	Teorías Psicodinámicas	Psicológicas
		Basadas en la satisfacción de necesidades
		Basadas en la toma de decisiones
	Teoría de la toma de decisiones	
Teorías evolutivas		
Teorías Integrales o Generales	Teoría del aprendizaje social	
	Teoría tipológica de Holland	
	Teorías multiculturales	

En función de lo expuesto, resulta interesante indagar cuáles son los aspectos más relevantes que influyen en los sujetos a la hora de elegir y relacionarlos con las concepciones de Orientación reinantes. No vamos a detenernos en los desarrollos teóricos de dichas formulaciones, sino que vamos a presentarlos brevemente para dar lugar a una articulación clínica acerca de cómo dicha teoría puede presentarse o visualizarse en los relatos de un orientado.

Articulación clínica

En este apartado describiremos situaciones e intervenciones realizadas en procesos de Orientación Vocacional con jóvenes próximos a egresar de su formación secundaria, sin descuidar la importancia de poder articular estos aportes teóricos con otros momentos donde el sujeto elige. Son variados los factores que intervienen al momento de decidir, por ello resulta difícil establecer el predominio de una teoría por sobre otra. Consideramos a la Orientación desde una mirada abarcativa en la que convergen aspectos que inciden en la elección, el contexto donde el sujeto está inmerso y sus múltiples atravesamientos.

Teorías no psicológicas

Las teorías no psicológicas explican el problema de la elección vocacional por medio de factores externos al individuo, bien sea el azar, casualidad o accidente, la oferta y demanda de ciertas ocupaciones, o la sociedad y cultura donde el individuo se desarrolla, es decir, por el funcionamiento de factores ambientales. Crites (1974), expresa que en estas teorías, las características del individuo como su inteligencia, sus intereses o rasgos de personalidad, no son considerados en la elección que el individuo realiza sino que establece tres tipos de factores: a) factores fortuitos o casuales, b) las leyes de la oferta y demanda y c) las costumbres e instituciones de la sociedad.

Teoría del accidente o azar

Postula que la elección no surge como un hecho reflexivo producto de la intervención del sujeto, sino como una consecuencia de factores fortuitos y/o accidentales exteriores a él.

Un ejemplo que nos permite ilustrar la *teoría del accidente o azar* es el caso de Adrián Gabbarini, arquero de fútbol profesional. En una entrevista relata que cuando tenía 16 años, fue a acompañar a su amigo a una prueba de futbolistas en el Club Atlético Independiente. En la prueba había 21 jugadores. La persona que en ese momento era técnico de las inferiores le dijo “pibe, ¿sabés atajar?”. Adrián le respondió que sólo había atajado alguna vez con amigos y tomó los guantes. Tuvo un muy buen desempeño en el partido, por lo que fue seleccionado para sumarse al plantel de juveniles. Es el único de los 22 jugadores que

continuó en el club donde, varios años después fue figura y llegó a la Selección Nacional. Y él sólo fue para acompañar a un amigo.

A través de este ejemplo, podemos ver que la elección ocupacional de este joven tuvo que ver con una situación fortuita. No existía una reflexión o un interés reconocido con anterioridad por él, sino que, al encontrarse en dichas circunstancias, descubrió un talento para su actual profesión.

Teoría económica

Esta teoría parte de la consideración de la distribución de los trabajadores en distintas ocupaciones de la economía y del interés por explicar por qué difieren en el número de individuos que las eligieron e ingresaron en ellas. Parte de la base de que el individuo tiene una completa libertad en la elección para optar por la ocupación que piensa que le traerá mayores ventajas, como el mejor ingreso o salario (ingresan en las que pagan más, evitando las que pagan menos). Dicha formulación tiene sus bases en la teoría clásica.

Esta teoría sobre la elección ocupacional es de las más antiguas. En 1931, Clark sostuvo que existen dos factores que influyen en la elección vocacional además de las variables de la oferta y la demanda: 1) información del individuo acerca de las ocupaciones y 2) el costo de la capacitación y el entrenamiento.

Sin embargo, en la actualidad, podemos ver algunas situaciones que coinciden con estos factores. Tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes próximos a egresar de su formación secundaria que manifiestan su interés por continuar determinadas ocupaciones porque consideran que tendrán buena e inmediata salida laboral. Podríamos citar como ejemplo a quienes eligen carreras vinculadas a las fuerzas de seguridad.

Otro ejemplo de este tipo de elección puede observarse en algunos de los fundamentos que dan los jóvenes que consideran la posibilidad de estudiar ingeniería, ponderando la retribución económica y la rápida salida laboral que caracteriza a este tipo de profesiones actualmente.

Teoría cultural y sociológica

Las teorías sociológicas atribuyen escasa importancia al individuo como agente o variable en el proceso de elección, sino que colocan a diversos aspectos del sistema social como los principales factores en la toma de decisión. Es decir, según los desarrollos teóricos de esta postura, el factor que adquiere más importancia en el momento de elección educativa y ocupacional de una persona es la influencia de la sociedad y cultura en la que se halla inmerso. El individuo aprenderá así a valorar determinadas metas y objetivos aspirando a ellos, según las características propias de la cultura en la que vive.

Algunos autores como Super y Bachrach (1957), señalan distintos sistemas sociales que pueden influir en la toma de decisión y con los cuales el individuo interactúa. Si pensamos al sujeto en el centro y los sistemas alrededor, podemos considerar el más externo representado por las variables culturales más generales: el sistema político, los valores en occidente, las costumbres del país. Avanzando hacia el interior, se encontrarían las fuerzas subculturales ejercidas sobre el individuo, como los valores de clase o costumbres. De este modo, dentro de la cultura se encuentran subculturas que se oponen a la elección vocacional. La más importante según este enfoque es la clase social a la que pertenece el individuo, estando de esta forma en íntima relación la identificación con el grupo de pertenencia con las aspiraciones profesionales que establece para sí. Más cercano al individuo, encontraríamos las relaciones sociales como el vínculo con pares, grupos étnicos, círculos religiosos, para finalizar con aquello que implica el contacto más directo con el individuo en un momento dado, como la familia, escuela y hogar, entre otros.

Pensemos por ejemplo en el caso de Suiza desarrollado por Gavilán (2017) en su libro, donde señala que en ese país el mayor peso, en cuanto a la decisión de los futuros estudios, se encuentran en las pruebas pedagógicas, estando socialmente aceptado e inclusive organizado de esta forma. Según cual sea el desempeño del sujeto, será el acceso que tendrá a distintos estudios superiores. Se realiza así un promedio entre las pruebas, las opiniones de los profesores y las notas a lo largo del trayecto educativo, generándose un ranking. Los mayores puntajes pueden continuar estudios científicos (cursan clases en liceos y luego en la universidad). Los de menores puntajes van al módulo técnico, cursan en escuelas técnicas y pueden finalizar los estudios en institutos de especialización y/o universidades politécnicas. Estas últimas son muy bien aceptadas por la comunidad, a diferencia de otros países donde predomina una visión académica del conocimiento.

La organización social de este país, como la visión cultural de los estudios superiores, influye en los momentos de la vida del sujeto en el que tiene que elegir y/o tomar una decisión y, lo que es más importante, delinea el marco que tiene la libertad de elección.

Teorías Psicológicas

Las teorías psicológicas consideran al individuo como una variable fundamental en el proceso de elección. De esta manera la elección estaría determinada principalmente por las características o funcionamiento del individuo y sólo indirectamente -dirá Crites-, (1974) por el medio en que vive. Existen dentro de las teorías psicológicas dos agrupamientos de los diversos enfoques respecto de la elección: el primero establece la elección vocacional como un acto puntual, en un momento determinado, mientras que el segundo considera a la elección como un proceso que tiene lugar a lo largo de una serie de etapas de desarrollo del individuo.

Teoría de rasgos y factores

Basada en la psicología de las diferencias y el análisis de las ocupaciones, tiene como supuesto básico adecuar los rasgos personales a los requisitos que exige una profesión. Considera el rasgo como una característica estable del individuo que actúa prediciendo sus conductas. Dichos rasgos son susceptibles de ser medidos y cuantificados.

Así como los individuos difieren en sus aptitudes, intereses y personalidades, las ocupaciones requieren variadas cantidades y cualidades de estos rasgos. Los individuos eligen ingresar en distintas ocupaciones siguiendo esta lógica.

Parsons (1909) fue un gran referente de esta teoría y consideró un proceso de tres pasos en la elección ocupacional de una persona:

1. Clara comprensión y conocimiento de sí mismo (de sus actitudes, intereses, aptitudes, habilidades, limitaciones, recursos, etc.)
2. Conocimiento de los requisitos y condiciones del medio laboral.
3. Un verdadero razonamiento de las relaciones entre 1 y 2.

Es decir que el sujeto compara sus capacidades con las requeridas por las distintas ocupaciones y elige aquella que mejor se adecua. Cuanto mayor sea la coincidencia entre los factores y los requerimientos, mayor satisfacción encontrará el sujeto en la ocupación elegida.

Esta forma de elegir se evidencia con frecuencia en las primeras presentaciones de jóvenes que inician un proceso de Orientación: manifiestan tener ciertas habilidades, por ejemplo, en matemática y en relación a ello, lo asocian directamente con ser profesor de matemática por su dominio para los cálculos, sin tener en cuenta otros aspectos más amplios que hacen al ejercicio de la profesión y la educación.

Existen, además, prácticas profesionales en Orientación que se basan en la administración de técnicas psicométricas. Las mismas arrojan un resultado cuantificable en relación a sus aptitudes y habilidades que se correlacionan con distintas ocupaciones.

Teorías psicodinámicas

Cada teoría de este grupo propone que el factor más significativo en la elección vocacional es una variable motivacional o de proceso. Se diferencia con la Teoría de Rasgos y Factores en tanto y en cuanto éstas refieren a características observables del individuo y no a estados o condiciones inferidos que impulsan un determinado comportamiento.

Dentro de esta clasificación se encuentran las teorías:

- a) psicológicas
- b) Basadas en la satisfacción de necesidades
- c) Basadas en la toma de decisiones

a) Teorías psicológicas

Toman la propuesta del psicoanálisis relativa a que el individuo se adapta a las expectativas y costumbres sociales sublimando los deseos e impulsos generados en su naturaleza biológica. Tiene relevancia aquí el concepto de *sublimación*, es decir, que permite la expresión de la libido de una manera socialmente aceptable. Idealmente, el estudio y el trabajo ofrecen salidas para los impulsos y deseos sublimados. Freud se refiere a la habilidad para amar y trabajar de manera efectiva, como el indicador más significativo de un desarrollo psicológico normal.

En tanto, Meadow (1955), utilizó como marco de referencia la teoría psicoanalítica y relacionó tipos de personalidad diferentes (independiente, reactivo, agresivo, pasivo/sumiso) con diferentes elecciones vocacionales. Si bien la mayoría de las interpretaciones psicoanalíticas de la elección vocacional, sustentan el supuesto de que el trabajo de uno refleja su personalidad, Meadow reconoce la influencia de otros factores en la toma de decisión.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de teorías es el concepto de identificación, definido, según Laplanche y Pontalis (2004) como el “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste (...) la personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (p. 184).

Una de las concepciones psicoanalíticas que influyeron en las teorías de Orientación Vocacional, proviene de la “Teoría del Yo” Hartmann (1945), la que ha sido cada vez más considerada en el análisis y comprensión de los procesos de toma de decisiones. De acuerdo con lo expresado por este autor y con los aportes posteriores de Ginzberg (195), el adolescente debe tener una estimación adecuada de sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, de manera que pueda establecerse objetivos alcanzables, siguiendo el “principio de realidad” y no el “principio de placer”, y postergar la gratificación inmediata de sus necesidades a fin de lograr sus objetivos. Según Crites (1974):

Para hacer una elección vocacional realista el individuo debe poder traer el futuro a un presente psicológico, considerar las ventajas y desventajas de los cursos posibles de acción, entregarse a una de las alternativas y luego controlar su conducta lo suficiente como para llevar a cabo lo que eligió (p.109).

Bohoslavsky (1978) realizó aportes muy importantes en Argentina y Latinoamérica a través de su trabajo “La Orientación Vocacional. La estrategia clínica”. En primer lugar, estableció una diferenciación clara entre dos paradigmas a los que denominó modalidad actuarial y modalidad clínica. Desde esta última perspectiva, el instrumento del psicólogo para llevar adelante el proceso orientador es la entrevista. En esta modalidad el joven podrá ser asistido en la medida en que tome en sus manos la situación que enfrenta, la comprenda y así pueda llegar a una decisión responsable. Cobra una fundamental relevancia la ética del orientador y el rol activo y protagónico del sujeto orientado. Asimismo, hace mención a tres momentos del proceso de elección

(selección, elección y decisión), las funciones y/o roles comprometidas en cada uno de estos momentos y las patologías más frecuentes que pueden verse en cada uno de ellos.

En lo que respecta a la ejemplificación de dicha teoría, al no presentarse de manera pura, es necesario tener en cuenta la multiplicidad de factores y elementos, que emergen de los relatos de los jóvenes y que serán trabajados durante el desarrollo del proceso. Más adelante se procederá a establecer dicha ejemplificación en vinculación con el apartado de las Teorías Multiculturales.

b) Teorías basadas en la satisfacción de necesidades

Consideran como aspectos fundamentales los deseos y necesidades que estimulan al individuo a preferir determinadas ocupaciones frente a otras.

Se han realizado investigaciones sobre la relación entre los factores familiares, intelectuales, personales y sociales y su influencia en la elección vocacional. Éstas atribuyen gran importancia a las primeras experiencias infantiles y a cómo son satisfechas o no las necesidades, ya que ponen especial énfasis en el estudio de quiénes son los responsables de esta interacción: los padres.

En base a ello, Roe (1949) llegó a tres estilos de interacción familiar: atención excesiva (demanda y sobreprotección), rechazante (negligencia física y emocional) y aceptación amorosa (calidez y equilibrio). Estos estilos emocionales influyen en el futuro, en las relaciones que el sujeto mantendrá con las personas y los objetos, y muy especialmente en las elecciones ocupacionales.

A modo de ejemplo podemos situar el caso de una joven que expresaba que su decisión estaba entre la elección de dos carreras: física y matemáticas, dos carreras de las llamadas “ciencias duras”. Con el correr de los encuentros, la joven revela que sus padres se separaron cuando ella era muy chica y que su relación con ellos y sus hermanos era distante. Eso era algo que la angustiaba mucho ya que resaltó que en su infancia había sentido una gran carencia de afecto, que fueron cosas que “la marcaron”. *¿Podríamos pensar que su elección está atravesada por la conformación de estos vínculos afectivos y familiares?* Según Roe, las primeras experiencias psicosociales tienen incidencia en la formación de necesidades y la estructuración de la energía psíquica. La manera en la que un individuo aprende a satisfacer sus necesidades determina cuáles de sus necesidades específicas, intereses y actitudes desarrollará. Por esto es que, una modalidad de satisfacción de necesidades mínima, con demora o escasez de afecto, influyen directamente en las preferencias del individuo.

c) Teorías basadas en el concepto de sí mismo

Para ejemplificar estas teorías, debe hacerse una diferenciación respecto de las diferentes definiciones del “sí mismo”. Desde el marco referencial de la sociología, el “sí mismo” es lo que la persona es, conformado por el “yo”, que son las características personales tal como la persona

las ve, y por el “mi” que sería la reflexión de los otros sobre el sujeto. El otro marco referencial es el de la teoría psicoanalítica, que distingue entre el sí mismo y el yo, siendo el primero el objeto que el segundo percibe. La teoría fenomenológica afirma que el sí mismo es funcional además de estructural, y que motiva al individuo a la acción y organiza las percepciones de sí y del ambiente.

Dentro de este marco conceptual se encuentran las teorizaciones de Rogers (1942) y Super (1953). El primero postula que el concepto de “sí mismo” se va desarrollando durante toda la vida, pasando por diferentes fases, las cuales denomina como: exploratoria, auto-diferenciación, identificación, desempeño de roles y la de evaluación. Super (1953) expresó al respecto que “la elección de una ocupación en uno de los momentos de la vida en que un joven es exhortado a expresar de manera explícita su concepto de sí,, a decir de un modo definido ¡yo soy esta clase de persona”. A lo largo de la vida, el individuo desempeña una variedad de roles que le proporcionan la oportunidad de descubrir qué es y qué quiere ser.

Super sostiene que a medida que el individuo madura, integra las diversas imágenes que tiene de sí en un concepto coherente sobre sí mismo, que lucha por conservar y mejorar a través de todas sus actividades. Trata de seleccionar una ocupación que sea compatible con el concepto que tiene sí y que le permita concretarlo al dejarle desempeñar el rol que desee.

Un joven participa de un proceso específico grupal. Expresa que ha pensado en dos carreras: abogacía y psicología. La razón por la cual se ha manifestado, en principio, por alguna de esas dos carreras, tiene que ver con el concepto que posee de sí mismo y que resultaría coincidente, con la imagen que tienen de él los otros (grupos de pares, familia, etc.). Asume la tarea de ser, de alguna manera, el representante o portavoz ante un eventual cuestionamiento, reclamo y/o situación de vulnerabilidad por el que esté atravesando alguna/s persona/s cercana/s. Encarna y pone voz a los demás en esas circunstancias. En este sentido, el joven se reconoce a sí mismo en esta posición y le gratifica poder llevar adelante la tarea que ello implica.

Se puede apreciar, observando este caso, los supuestos de Super vertidos anteriormente, en relación al desempeño de diferentes roles para ir descubriendo quién es y quién quiere ser. Su elección de carreras, a priori, tiene como componente predominante, el hecho de establecer una relación coherente entre el concepto que tiene de sí mismo y una ocupación que le permita el despliegue de sus características.

Teorías evolutivas

Las explicaciones evolutivas de la elección vocacional se destacan por considerar a la elección como un proceso que avanza a través de distintas etapas. Las elecciones implicadas en la elección de una ocupación se toman en distintos momentos de la vida de un individuo, constituyendo un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la edad adulta. Se pueden mencionar como referentes importantes de este enfoque a Ginzberg (1951) y a Super (1953).

Ginzberg y sus colegas fueron los primeros en catalogar el desarrollo vocacional como un proceso que culmina en la elección vocacional. No se trata de una decisión aislada, sino de una serie de decisiones en el transcurso de los años, dando cuenta de una perspectiva longitudinal. Identificaron así 4 factores cuya interacción incide en la elección vocacional: 1) los valores de las personas, 2) los factores emocionales, 3) el nivel y tipo de educación y 4) las presiones ambientales.

Por su parte Super, desde 1951, propuso que pusiera el énfasis en la naturaleza psicológica de la elección vocacional, asignándole especial importancia al autoconocimiento y la autoaceptación. Utilizó los principios de la psicología diferencial (rasgos y factores) y fenomenológica, para describir y explicar el proceso de elección, pero enmarcando la elección como proceso evolutivo. En este sentido sugiere el término de “desarrollo” en vez de elección, para poder poner de relieve el carácter procesual.

A medida que el individuo madura vocacionalmente, atraviesa una serie de estadios, cada uno de los cuales corresponde a una fase en el desarrollo del concepto del yo. Teniendo en cuenta el éxito en las tareas evolutivas de cada estadio de la vida, el individuo puede ser más o menos maduro vocacionalmente. Las etapas delimitadas por el autor son:

- Etapa de crecimiento (nacimiento-14 años)
- Etapa de exploración (15-24 años) con subetapas:
 - a. Tentativa (15-17)
 - b. Transición (18-21)
 - c. Ensayo (22-24)
- Etapa de establecimiento
- Etapa de sostenimiento
- Etapa de declinación

En relación a lo que plantea Super (1953) respecto de la decisión vocacional como procesual, en diferentes etapas del desarrollo del sujeto, podemos pensar en qué etapa, según las mencionadas, se encuentran los jóvenes que realizan procesos de Orientación. A saber, la mayor demanda se da en jóvenes que están entre los 17 y 24 años de edad, lo que se corresponde a la *etapa de exploración* y dentro de ella, a la *subetapa de tentativa o de transición*, dependiendo de si se estableció alguna elección previa. En la primera subetapa, es que se debe hacer hincapié para que el joven ponga de manifiesto cuáles son sus preferencias, intereses, capacidades, en donde el sujeto debe realizar un autoconocimiento exploratorio de sus aspectos subjetivos.

Teoría de la toma de decisiones

Este tipo de teorías utiliza modelos de decisión para conceptualizar el proceso de elección. Si bien las teorías referidas a estos modelos han sido formuladas en economía y disciplinas relacionadas, han adquirido un uso corriente en psicología vocacional.

Gelatt (1962) propone un modelo de toma de decisión que, si bien ha sido diseñado en función del proceso de asesoramiento más que el de elección, puede encuadrarse dentro de las teorías de toma de decisiones. Para ello, toma dos características que poseen todas las decisiones: 1- hay un individuo que debe tomar una decisión y 2- hay dos o más cursos de acción de los cuales debe elegir uno basándose en la información que tiene de ellos. Esta decisión puede ser "terminal" (final) o "investigativa" (requiere de información adicional). Ésta última se convierte en un ciclo que implica la recolección de información y la toma de decisión, ya que el resultado de ésta puede proporcionar nuevos datos que servirían para modificar el resultado final. Este ciclo se repite hasta arribar a una decisión terminal. El componente más importante de este proceso es la estrategia utilizada para considerar y elegir entre posibles cursos de acción. Habría tres grandes instancias: 1) estimación de las probabilidades de éxito asociadas con los resultados de los posibles cursos de acción; 2) la conveniencia de estos resultados determinada por el sistema de valores del individuo y 3) la selección de una conducta determinada aplicando un criterio evaluativo.

Así aparecen en el recorrido numerosos aspectos que el individuo debe confrontar, analizar, superar y prever, incluidas sus consecuencias en relación con situaciones personales y sociales, exigencias del campo laboral, etc. La decisión final tendrá en cuenta la suma de valores positivos que ha encontrado en su recorrido.

Álvarez González (1995) expresa al respecto que:

Los enfoques de toma de decisiones desbordan lo puramente vocacional y son susceptibles de extrapolarse a cualquier situación de la vida real del individuo. Por ello sería interesante que se integraran, como un objetivo curricular y prioritario en el proceso educativo. La National Vocational Guidance Association (NVGA) define la toma de decisiones como: "el proceso para ayudar a las personas a tomar decisiones satisfactorias". Este proceso se extendía a lo largo de varias fases: 1) Exploración y clarificación de los valores personales; 2) uso de la información sobre sí mismo y sobre el contexto y 3) estudio del proceso de decisión y de sus estrategias, incluyendo distintas etapas: a) Reconocer la necesidad de una decisión; b) Buscar elecciones alternativas; c) Prevenir las consecuencias posibles de cada elección; d) Asignar valores personales a esta elección; e) Determinar el costo de cada elección; f) Tomar la decisión; g) Llevar a término la elección; h) Evaluar las consecuencias de la decisión. (p.220).

Fredrickson (1982) enumera supuestos básicos que son comunes a los enfoques de toma de decisiones:

- a) La toma de decisión de la carrera es un proceso secuencial y racional.
- b) El individuo puede procesar la información, a la vez que una gran variedad de alternativas que se relacionan con los objetivos de la carrera.
- c) El sujeto puede seguir unos pasos o procedimientos en su proceso de elección vocacional.
- d) Toda la información relevante sobre las diferentes alternativas ha de ser conocida por el que va a tomar la decisión.
- e) Cada vez es más frecuente acceder a la información asistida por ordenador.

Estas formulaciones pueden observarse en jóvenes en quienes indagar sobre sus aspectos más subjetivos como es el esclarecimiento de sus intereses, no les produce dificultad alguna, pero sí les genera un cierto conflicto la toma de decisión, ante la cual tienen que analizar diferentes aspectos que interfieren, por ejemplo en la ocupación que están recortando como posibilidad para continuar sus estudios superiores. Tal fue el caso de dos jóvenes, cuyos intereses estaban ubicados en el área artística, para lo cual hay una diversidad de carreras universitarias que se encuentran en la Universidad Nacional de La Plata o Universidad Nacional de Lanús. En ambos emergieron dudas, sobre en qué institución continuar sus estudios (comentarios positivos y negativos), sea de gestión pública o privada.

Teorías Generales o Integrales

Desde el marco de estas conceptualizaciones se apunta a analizar la elección vocacional desde más de un punto de vista, dan origen a posturas que interrelacionan distintas disciplinas. Se parte de entender que muchos factores pueden afectar la elección y se intenta explicar de qué modo estos factores interactúan para determinar las preferencias individuales por las ocupaciones y de qué manera chocan con la selección de ocupaciones de los individuos. Dentro de estas teorías mencionaremos las siguientes:

Teoría del aprendizaje social

Este enfoque, sustentado por Krumboltz (1979), concibe a los factores ambientales y psicológicos como condicionantes de la decisión vocacional. Es uno de los más recientes y cuenta con aportes de la Psicología Social cognitiva de Bandura (1982) y del neoconductismo.

Desde aquí se plantea que una toma de decisiones efectiva dependerá de la oportunidad y destreza que el individuo utiliza para adecuar los modelos de esfuerzo interno con los de su

ambiente. Es decir, es una consecuencia de la interacción entre la conducta y las condiciones que la controlan.

Las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia (aprendizaje directo) y mediante la observación del comportamiento de otras personas (aprendizaje vicario). Por su parte, las conductas complejas o muy elaboradas sólo pueden aprenderse mediante el ejemplo y la influencia de modelos.

Krumboltz (1979) desarrolla una perspectiva donde la conducta, actitudes, intereses y valores se adquieren y modifican de forma continua debido a las experiencias de aprendizaje. Propone un modelo comprensivo que integra la información proveniente de los diferentes planteos, que sea predictivo y que proporcione ayuda práctica a los educadores y orientadores.

Para este autor existen cuatro categorías de factores que influyen en la elección vocacional (Rodríguez Moreno, 1992):

- Dotación genética
- Condicionamientos ambientales
- Experiencias de aprendizaje instrumental o asociativo
- Destrezas de aproximación a la tarea (reconocer una situación importante de decisión, definirla de forma adecuada y realista; examinar y evaluar los valores personales, intereses y destrezas, generar variedad de alternativas, buscando información para cada una de ellas).

Este enfoque tiene en cuenta los factores socioambientales, especialmente económicos y sociales y los sistemas de procesamiento individual de los hechos psicológicos.

Los orientadores consideran de suma importancia esta teoría en el diseño y aplicación de programas de intervención, sobre todo para el desarrollo de habilidades sociales y sociolaborales. Asimismo, ofrece estrategias ya que permite la introducción de modelos de comportamiento válidos y adecuados que actúan simplificando el aprendizaje, promoviendo la adaptación, colaborando en la prevención de la desadaptación social.

Krumboltz propone un modelo de decisiones llamado DECIDE en el cual se transita por los siguientes pasos:

- 1) Definir el problema
- 2) Establecer un plan de acción
- 3) Clarificar los valores y evaluaciones de sí mismo
- 4) Identificar alternativas
- 5) Descubrir posibles resultados
- 6) Eliminar alternativas
- 7) Comenzar la acción

Sin detenernos en un ejemplo puntual, estos pasos son observables en los procesos de Orientación donde los orientados tienen que clarificar su dificultad, encontrando los elementos que la determinan, llevar adelante acciones para aclararla, identificar opciones para resolverla, informarse, descartar, evaluar y concretar la opción elegida.

Teoría tipológica de Holland

Holland (1975), su principal exponente, concibe a la elección vocacional como producto de factores y determinantes de tipo personal y ambiental, que proporcionan una especie de simbiosis entre el individuo y el mundo del trabajo.

Postula que existen diferentes tipos de personalidad que se corresponden con diferentes ambientes laborales. Para esto, desde su tipología, debemos tener en consideración los seis tipos de personalidad: a) Realista; b) Intelectual; c) Social; d) Tradicional; e) Emprendedor; f) Artista. Junto con los seis tipos de ambientes laborales: a) Realista; b) Intelectual; c) Social; d) Tradicional; e) Renovador; f) Artístico. Y por último, su interacción: todas las personas tratan de encontrar ambientes donde puedan ejercitar sus destrezas y capacidades, expresar actitudes, valores y afrontar problemas y situaciones sociales de acuerdo a sus intereses. Si esta interacción es adecuada y hay correspondencia, la elección será óptima; de lo contrario será desajustada.

Podemos citar como ejemplo un caso comentado por un profesor: un cirujano a quien conocía, era una persona muy amigable, cálida y amistosa. Cuando tenía que realizar una intervención quirúrgica y algo se complicaba, este se desbordaba y “le agarraba un ataque de nervios”. En medio de la operación se tomaba la cara y rompía en llanto. La pasaba realmente mal. “¡Un tipo tan sensible no puede ser cirujano! No puede ponerse nervioso cuando algo le sale mal. El cirujano tiene que ser frío, “tiene que resolver”, acotaba.

En base a esto entendemos que el ambiente laboral del cirujano requiere frialdad, precisión y control de emociones. Holland delimita la labor del cirujano dentro del tipo de personalidad Intelectual. Así, la persona se vincula con su ambiente de trabajo mediante la inteligencia. Postula que presentan una personalidad introvertida, analítica, racional, fría, precisa y rechazante ante las actividades sociales.

De acuerdo a lo expuesto por el profesor, podemos pensar que el cirujano no respondía a una personalidad intelectual (de acuerdo a cómo lo expresa Holland) y es por esto que no hay correspondencia entre personalidad y ambiente laboral. Tal vez sea por esto que él mismo sufría tanto su trabajo.

Teorías multiculturales

Este movimiento surgió en Estados Unidos a mediados del siglo XX. Desde la Orientación Multicultural se apunta a trabajar con poblaciones de diferentes culturas, en lo referente a etnias,

religiones, lenguas o situación social. Otros autores como Sue Ivey y Pedersen (1996) consideran que deben incluirse también la orientación sexual, edad, género y los sujetos con capacidades diferentes.

Sue y sus colaboradores (1998) caracterizaron al multiculturalismo por la valoración del pluralismo cultural, la justicia social y la equidad, considerando los logros de las diferentes culturas.

Dentro de estas teorías también encontramos los aportes de Elvira Repetto (2002), quien habla del *enfoque intercultural*, poniendo énfasis tanto en los aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos como pedagógicos. Define la Orientación intercultural como la intervención psicopedagógica que desde una metateoría: a) reconoce que todos los enfoques y teorías de Orientación se desarrollan en un contexto interactivo particular; b) interacción entre dos o más participantes de diferentes culturas; c) incluye cualquier combinación de las técnicas que conlleven una cultura; d) se caracteriza por la ayuda profesional con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas culturalmente; e) uso de perspectivas occidentales y no occidentales; f) los cambios implican no sólo la aplicación de programas de Orientación intercultural sino la infusión de este enfoque en todas las dimensiones del sistema educativo, como el currículo, las técnicas de enseñanza, motivación, agrupación, evaluación de alumnos y formación de profesores y orientadores.

Desde el interculturalismo, se subraya un aspecto fundamental de cualquier intervención intercultural es, por tanto, la comprensión de las realidades culturales de los alumnos y de su importancia para el desarrollo académico, de la carrera y personal-social.

A partir de las conceptualizaciones de las teorías generales o integrales, y en consideración de las presentaciones actuales de los jóvenes que atraviesan un proceso de Orientación, es que los aportes de estas teorías son de gran interés para poder vislumbrar cómo los diferentes factores sociales, culturales, y psicológicos se hacen presentes a la hora de elegir en un sujeto.

Una joven de 17 años inicia un proceso de Orientación grupal, con otros 9 jóvenes. Desde el inicio del grupo dejó vislumbrar diferentes aspectos, ya desde su presentación inicial en el grupo, silenciosa, ensimismada, vergonzosa, respetuosa, tono de voz suave, su participación o comentarios en el grupo se perdían entre las voces del resto que se hacían sentir más. Esta primera presentación de la joven, poco participativa, dando información muy acotada, tímida, con miedo a responder y participar, llevó a la pregunta: ¿será para un proceso grupal? ¿No habrá alguna otra cuestión subjetiva en la joven que está obturando su participación? ¿Qué espacio será más propicio para ella? Analizar estas variables tiene que ver con encontrar el mejor modo de acompañar. Su familia proviene del norte argentino, se radicaron en la ciudad de La Plata hace unos años, donde trabajan. La mayoría de sus miembros no ha completado la escolaridad secundaria. Para ella era un gran desafío el estar allí, en cada encuentro grupal, junto con otros pares provenientes de diferentes escuelas, con realidades diferentes. De allí que su modo de estar fuese silencioso y poco participativo, pero atento a cada detalle que se producía, poniendo en su forma de habitar sus aspectos personales y subjetivos.

Con el correr de los encuentros, su participación fue cambiando, notándose más alegre, participativa por momentos, interesada por las actividades que se proponían, buscando y leyendo

información, indagando sus intereses, buscando cosas en relación a ello. Para esta joven no fue una dificultad indagar sus intereses, desde el inicio manifestó preferencia por cuestiones exactas. Avanzando en el proceso pudo ubicarse en un área específica, encontrando diferentes ocupaciones hasta el momento desconocidas, como bioquímica, farmacia, óptico ocular y optometría y técnico en hematología. Esto la condujo a leer y releer varias veces la información de cada una de ellas, estableciendo los pro y los contra, preguntando lo que no comprendía. En esta etapa del proceso, se pudo observar el cambio que se produjo en ella, desde su participación hasta el modo de habitar el espacio y el modo en que se dirigía a las coordinadoras.

Finalizando el proceso, fue necesario realizar una entrevista con su madre, ya que si bien la joven pudo elaborar un proyecto para el próximo año en relación a lo educativo, se hacía necesario continuar trabajando sobre aspectos subjetivos para poder concretar el mismo, haciendo hincapié en su independencia y el modo de resolver algunas cuestiones, destacando su ingreso a la vida adulta y su formación en dicha etapa independiente de su entramado familiar.

Un aspecto notable durante el proceso fue el uso de la información que la joven fue realizando, lo que le permitió conocer nuevas cosas y empezar a hacer uso de ella, por ejemplo, el Programa de Apoyo de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir de esta presentación podemos dar cuenta de cómo diferentes teorías intervienen en la elección vocacional. En el caso de esta joven se hicieron presentes rasgos culturales y sociales muy marcados de su familia y su deseo de establecer una elección distinta a la de su entramado familiar, pero también enmarcada en un contexto diferente y con posibilidades diversas. En su caso se manifestaron no sólo los rasgos culturales, sino también sus aspectos subjetivos, donde manifestó una fuerte convicción de sus intereses, pudiendo conocer en relación a ello una gran variedad de ocupaciones y eligiendo entre ellas. Pero un aspecto no menor a destacar es el proceso subjetivo que en esta joven empezó a instalarse, en el transitar de esa experiencia grupal, dentro de una institución diferente a las que transitaba en lo cotidiano.

De dicha presentación se visibilizan claramente los aportes del interculturalismo, del psicoanálisis y las perspectivas de autores como de Super y Bohoslavsky desde su modalidad clínica.

A modo de cierre

En este trabajo hemos realizado un recorrido por las diferentes clasificaciones que, a lo largo de la etapa científica de la Orientación, han enmarcado las hipótesis sobre las elecciones y la práctica profesional. Para facilitar y reconocer estas teorías, nos hemos propuesto ilustrar las mismas con ejemplos prácticos.

Para finalizar, luego de haber recorrido conceptos y situaciones concretas, invitamos a los estudiantes a que, a partir de sus propios ejemplos, puedan articular y explorar las teorías que contribuirían a explicar esas elecciones.

Referencias

- Álvarez González, M. (1995). Teoría o Enfoque de la Orientación Profesional (I) y Teoría o Enfoque de la Orientación Profesional (II). En *Orientación Profesional* (pp. 205-247). Cedes Pedagogía. Barcelona.
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. En *Revista The American Psychologist*, N° 37, pp. 747-755. Stanford University Press.
- Clark, H. F. (1931) Economic theory and correct occupational distribution. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.
- Crites, J. (1974) *Psicología Vocacional*. Bs. As: Paidós.
- Bohoslavsky, R. (1978) *Orientación Vocacional La estrategia clínica*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fogliatto, H (1991) *Cuestionario de intereses profesionales (CIP)*. Guadalupe. Buenos Aires.
- Gavilán, M. (2017) *La transformación de la Orientación vocacional, hacia un nuevo paradigma*. Bs. As: Lugar Editorial.
- Gelatt, A..B.(1962) Decision- Marking. A conceptual frame of reference for couseling. *Journal of Couseling Psychology*.
- Ginzberg, E. (1951) *Occupational Choice*. Columbia University Press. Nueva York.
- Hartman, H. (1945) The mutual influence in the devolpment of ego and id. En Anna Freud y otros (comp.): *The psycoanalytic study of the child. Vol. I.*, (pp 11-30). Nueva York, International University.
- Holland, J.L. (1975) *La elección vocacional. Teorías de las carreras*. Trilla. México.
- Meadow, L. (1955) "Towards a theory of vocational choice". En *Journal of Consulting Psychology*, 2, págs. 108-112
- Osipow, S. (1976) *Teoría sobre la elección de las carreras*. Trillas. México.
- Parsons, F. (1909) *Chossing a vocation*. Houghton Mifflin. Boston.
- Rodríguez Moreno, M (1992) El mundo del trabajo y las funciones del orientador. En *Fundamentos y propuestas alternativas*. Barcanova, Temas Universitarios. Barcelona.
- Repetto, E. (2002) La Orientación intercultural: Problemas y Perspectivas. En *Revista Orientación y Sociedad*, 3, UNLP. La Plata.
- Rogers R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Hougthon Mifflin Co.
- Roe, A (1949) Psychological examinations of eminent biologists. En *Journal of Consulting Psychology*, 13. Nueva York.
- Sue, D. (1998) Multicultural couseling competencies: individual and organizational development. SGE Publications. California: Thousand Oaks/ Londres-Nueva Delhi.
- Sue, D; Ivey y Pedersen P. (1996) *A theory of multicultural couseling and therapy*. Brooks/ Cole. Pacific Grove, CA.
- Super, D. (1951) "Vocational adjustment. Implementing a self concept. *Occupations*.
- Super, D. y Bachrach, P. B. (1957) *Scientific careers and vocational devlopment theory*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications. 21

CAPÍTULO 4

Hacia una práctica formativa en Orientación

Lic. Ma. Eugenia Ruiz ⁵

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar.

Paulo Freire, PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA, 1997, p. 75.

La Cátedra de Orientación Vocacional de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desarrolla desde el año 2005 acciones orientadoras en instituciones de educación formal que intentan situar trayectos formativos para los/las estudiantes de Psicología prontos a egresar. Como parte de la cursada cuatrimestral y de manera obligatoria para su acreditación, los/las estudiantes llevan adelante una intervención de orientación en el intento de dar respuesta a una de las demandas prioritarias del quehacer orientador: el armado de proyectos ocupacionales en la finalización de estudios secundarios, con especial énfasis en los contextos más desfavorecidos, los bachilleratos de adultos y trayectos acotados de finalización de estudios.

Desde entonces, dos hechos merecen especial atención para plantear las coordenadas desde las que hoy presentamos estas prácticas: por un lado, la posibilidad de pensar la Orientación en sentido amplio y desde el paradigma de la complejidad, ha hecho posible la expansión de sus horizontes, ubicando de manera teórica y operativa distintos niveles de intervención a lo largo de toda la vida. En este marco, la Orientación está pensada en nuevos contextos, en otros momentos vitales además del egreso secundario y, por sobre todas las cosas, en diálogo permanente con los imaginarios sociales instituidos y su potencia preventiva. Ejemplo de ello fue la experiencia piloto que durante el 2019 realizamos con un grupo de adultos mayores, nucleados en el Programa de Salud para Adultos Mayores (PROSAM).

Por otro lado, la incorporación de las Prácticas Pre Profesionales en la formación académica, ha producido un movimiento en el trayecto superior de la carrera de Psicología, que, desde el

⁵ JTP de P.P.S. | Orientación Vocacional

año 2012 nos interroga respecto de su significación: ¿Qué es lo que se enseña allí? ¿Cuáles son los aprendizajes que intentamos promover?

Desde este lugar, hemos procurado ampliar los espacios de práctica para el año 2020, intentando la construcción nuevos dispositivos de abordaje en Orientación. Hemos definido entonces que estas prácticas sean efectivizadas no solo en el campo educativo, sino también en ámbitos comunitarios que promuevan el armado de proyectos ocupacionales, educativos, laborales, personales.

El nuevo escenario supone un desafío para los y las docentes y estudiantes involucrados, en tanto busca definir y sostener el proceso de aprendizaje en función de determinados objetivos pedagógicos, intentando a su vez que esto pueda acontecer con una adecuación de las actividades desarrolladas, referenciadas por el territorio y las necesidades y problemas de cada comunidad.

Dicho de otro modo, los y las estudiantes deben comprender que el objetivo de su práctica no puede anteponerse a las necesidades comunitarias, ni definirse completamente a priori, ni diseñarse desconociendo los actores del territorio.

La propuesta que presentamos es una práctica grupal que pueda participar en la transformación de la realidad y encuentre la forma en que esta vivencia o experiencia produzca conocimiento, de modo tal que la acción transformadora sea dinámica y eficiente, tanto para las comunidades como para los futuros psicólogos.

La estructura y el proceso metodológico que supone esta práctica, considera a la experiencia directa y a la sistematización de la acción en distintos momentos, a través de aproximaciones sucesivas y entregas parciales que cada grupo de práctica irá haciendo para dar cuenta de ello. Al término de esto, deberán realizar una entrega final, que sistematice el proceso realizado desde su propio proceso de constitución.

Entendemos que las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas que nos proponemos precisar: condiciones del entorno, situaciones particulares (institucionales, grupales, etc), acciones planificadas e imprevistas, emociones, sensaciones e interpretaciones de sus protagonistas y efectos de lo acontecido. No hay simplemente hechos que suceden, sino personas que en la medida en que viven experiencias, construyen nuevos sentidos para vivenciar otras, en un proceso dinámico permanente.

Esto implica entonces la comprensión de que no existe una metodología neutra que podamos adoptar, sino que, por el contrario, intervenimos desde nuestras condiciones de reflexividad, de lo que somos capaces de pensar. Y supone además consolidar la idea de las prácticas como lugar de construcción de conocimiento, en un esfuerzo por superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico.

Por eso, pensar en la realización de una práctica, implica preguntarnos por el modo en que ella acontece, de modo que podamos, a partir de un proceso intencionado, dar cuenta de las determinaciones que subyacen para hacer de esa experiencia, un aprendizaje.

Proponemos para esto, considerar las siguientes etapas que iremos desarrollando a lo largo de la cursada, todas ellas parte de lo que entendemos es una experiencia:

- a. Conformación del grupo de práctica
- b. Un diagnóstico preliminar (donde incluimos una fundamentación teórica)
- b. El diseño de una estrategia de aproximación a la comunidad
- c. La elaboración de planes de acción para intervenir
- d. La implementación de acción
- e. El seguimiento y supervisión de la ejecución
- f. La articulación conceptual y sistematización de la experiencia.

Presentamos a continuación una estrategia metodológica que intenta mostrar la secuencia de construcción de la experiencia, de manera tal que puedan ver su recorrido a lo largo de la cursada y cada paso se constituya en insumo del informe final, que se entregará a fin de cuatrimestre.

Etapa	Características	Sugerencias	Construcción de Informe Final
<i>Es a posteriori de la experiencia que se elaboran estas dos partes del Informe Final.</i>			1./Carátula Cátedra Denominación de la experiencia Institución en que se realizó la intervención Año de realización Grupo de práctica Comisión y nombre del Docente
		Pueden también precisar aquí cuáles son los ejes que quisieran destacar y que retomarán en los apartados siguientes. Cuál es el recorte de esa experiencia sobre la cual quisieran hacer hincapié, sobre los cuales recaerán las principales reflexiones. Cuáles han sido para el grupo de práctica los momentos centrales de esta experiencia y por qué.	2./Introducción. Presentación. Presentación de la experiencia de modo tal que quien no conoce la intervención ni la cátedra, debe poder comprender por qué se ha pensado esta propuesta y su pertinencia.
Conformación del grupo de práctica y modos de registro	Construir registros que documenten la experiencia desde el momento inicial	Corroborar que el equipo de práctica que se conforma coincida en al menos una misma franja horaria.	

		<p>Disponerse a dejar hablar a la experiencia.</p> <p>La sistematización no es propiedad de quien lleva “las memorias”. Todos/as pueden y deben participar en su sistematización.</p> <p>Elaborar registros de lo que va y les va sucediendo a lo largo del proceso (escritos, notas, registros visuales), no solo frente a los/as destinatarios/as directos de la práctica.</p>	
<p>Diagnóstico Preliminar</p>	<p>Qué se quiere hacer? Descripción de la experiencia</p> <p>Por qué? Fundamentación o justificación, razón de ser y origen de la experiencia</p> <p>Para qué? Objetivos, propósitos</p>	<p>Síntesis que destaque los aspectos relevantes de la experiencia</p> <p>Ubicación del problema. Justificación teórica (MTO)</p> <p>Propósito central. Horizonte del proyecto (Objetivo general) y desarrollo de pasos para lograrlo (Objetivos específicos)</p>	<p>3./ Fundamentación Es la definición de lo que se quiere hacer, por qué y para qué, desde los aspectos conceptuales que sostienen la experiencia, por eso se dice que la fundamentan.</p>
<p>Aproximación Comunitaria</p>	<p>Donde? Localización física e inscripción simbólica de la dimensión institucional</p> <p>Con quienes? Destinatarios/as</p>	<p>Aspectos centrales del lugar objeto de la experiencia</p> <p>Características de la población</p> <p>¿Cuál es la especificidad de la Orientación ahí?</p>	<p>4./Construcción del problema Debe incluir la aproximación comunitaria hecha, surge como síntesis de pensar en los actores y lugares reales sobre los que pensar una práctica</p>
<p>Planificación de acciones</p>	<p>Cómo? Actividades tareas, métodos, técnicas</p> <p>Quienes lo harán? Representaciones grupales. Asignación de Roles</p>	<p>Pensar que la Orientación no es una “secuencia de talleres”, puede tomar diversas formas y dispositivos.</p> <p>Definición de miembros del grupo de práctica y sus roles</p> <p>Considerar fechas y período en que se encuentra la institución.</p>	<p>Esta etapa, PUEDE INCLUIRSE COMO ANEXO</p>

	<p>Cuándo? Cronograma</p> <p>Con qué? Recursos materiales.</p>	Recursos para las actividades	
<p>Implementación de la acción</p> <p>Seguimiento y supervisión de la ejecución</p>	<p>Ejecución de acciones</p> <p>Pone en marcha los acuerdos hechos en la planificación</p> <p>Requiere cohesión y coherencia grupal.</p>	<p>Poner énfasis en la dimensión operativa</p> <p>Flexibilizar la planificación cada vez que se necesite.</p> <p>Supervisar sobre todo durante las acciones con destinatarios</p>	
Evaluación de la experiencia		A cargo del Equipo Docente	
Sistematización final	<p>Es el momento más importante del proceso donde se busca articular la práctica con los contenidos teóricos.</p> <p>Analiza los componentes por separado</p> <p>Pregunta por las causas de lo sucedido</p> <p>Identifica las tensiones y contradicciones del proceso</p> <p>Mira las particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo</p> <p>Busca comprender las relaciones, interdependencias, entre los distintos elementos de la práctica</p>	<p>En la reconstrucción primero hay que lograr el efecto de distanciamiento que permite recrear la memoria de la experiencia. Lectura de los registros fuente de información</p> <p>Buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido</p>	<p>5./Análisis e interpretación</p> <p>Buscar la lógica global de la experiencia en función de:</p> <p>Reflexión</p> <p>Síntesis</p> <p>Articulación conceptual</p> <p>Interpretación crítica</p>

	<p>Formular conclusiones sugerencias y recomendaciones</p> <p>Elaborar un producto de comunicación</p>	<p>Son las principales afirmaciones resultado del proceso</p> <p>Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas</p> <p>Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas</p> <p>Hace comunicables los aprendizajes</p> <p>Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias</p> <p>Pensar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con otras personas</p> <p>Sugerencias que ustedes le hacen a la experiencia teniendo en cuenta la totalidad de variables implicadas.</p>	<p>6./Conclusiones</p> <p>Momento de compartir lo aprendido</p> <p>Pueden ser dudas e inquietudes abiertas</p> <p>Son punto de partida para otros aprendizajes (cuales?)</p>
--	--	--	---

Criterios de evaluación

Si bien la evaluación es un proceso continuo, que implica un camino permanente de ida y vuelta, serán considerados los siguientes aspectos para la presentación final:

- Pertinencia
- Originalidad de la propuesta
- Articulación teórica
- Desarrollo coherente de acciones
- Reflexiones del grupo de trabajo surgidas a partir de la presentación

Bibliografía

De Ortúzar, V; Ruiz ME. 2018. *“PPS en Orientación Vocacional: Una mirada ética en la finalización de una trayectoria”*. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La Plata, Argentina.

Jara, Oscar H. 2018. *“La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles”*. Bogotá, Colombia. Ed.CINDE.

Veloz, J. 2018. *“Las prácticas profesionales supervisadas en Psicología: un movimiento de innovación pedagógica que impacta en el modo de significar el ejercicio profesional”*. La Plata, Argentina. Revista Trayectorias Universitarias, Volumen 4.

CAPÍTULO 5

Intervenciones en Orientación: repensado el Modelo Teórico Operativo

Equipo de Cátedra⁶: Mariela Di Meglio, María Eugenia Ruiz, María Natalia García, María Laura Castignani, Victoria de Ortúzar, Victoria Hernández Hilario, Mariela Quiroga y María Laura Lachalde

Este escrito ha surgido como inquietud del Equipo de Cátedra de Orientación Vocacional al revisar sus prácticas y los conceptos que las sostienen. Hay un mundo que transcurre y un desafío: construir herramientas que lo tornen comprensible.

Gilles Deleuze afirmó que hay algo en el mundo que fuerza a pensar. El pensamiento no es un automatismo ni un voluntarismo. Lo que fuerza a pensar es una situación, un problema o un acontecimiento que puede hacer síntoma como incomodidad pero, a la vez, es mucho más que eso. (Singer, 2020)

Como cátedra sostenemos que es imprescindible ser sensibles a la novedad del acontecimiento y a la necesidad de generar conceptos nuevos que puedan explicar la complejidad de los hechos que se suceden.

Un concepto es un conjunto, una multiplicidad viva, una creación histórica abierta, a la vez, a un porvenir posible. Hay que renovar conceptos y lo hacemos en la urgencia, incomodidad y actualidad, poniéndonos a trabajar, operando para abrir posibilidades (Singer, 2020)

Las prácticas, las circunstancias socio-históricas, como por ejemplo la pandemia, ponen sobre la mesa la caducidad de los conceptos, sus limitaciones, la necesidad de instrumentarnos y habitar cada vez nuestros espacios de trabajo, utilizando la creatividad y la adaptación al cambio como fortalezas.

Este tiempo redobla la incertidumbre y la necesidad de revisar todo lo que hasta hace un tiempo eran certezas. Por eso este documento, más que respuestas, propone líneas para seguir pensando.

⁶ Equipo de Cátedra Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP.

En Orientación, el Modelo Teórico Operativo (MTO) (Gavilán, M, 2017) ha sido y es una herramienta para abordar nuestros modos de intervención, nuestro posicionamiento conceptual, la lógica para pensar cómo, con quién, para qué, poniendo el eje en el sujeto, en tanto inmerso en una trama social, desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria.

¿Cómo articular lo que desde el modelo se plantea? ¿Cómo leer a la luz del concepto de proceso en el MTO las intervenciones orientadoras?

Tomaremos para analizar la noción de **proceso**, y la abordaremos desde la multiplicidad de elementos que la componen. *No hablaremos de niveles*, sino de conceptos que se yuxtaponen, y que en un momento determinado de la vida de un sujeto, que tiene que tomar una decisión, producen un acontecimiento.

En Orientación, este acontecimiento que buscamos acompañar es una elección que da por resultado un proyecto. Sin embargo, este entramado no puede pensarse aisladamente de las condiciones de producción de subjetividad que habilitan los espacios institucionales, sociales, políticos, etc.

En este sentido, **lo macro**, entendido como los factores que influyen directa o indirectamente en nuestros sistemas de vida e incluyen lo histórico, político, y económico, social y cultural, forman parte de un orden sistémico, que junto con **lo micro**, como el momento de corte en que lo colectivo y lo individual se yuxtaponen, se entrelazan en un aquí y ahora que toma determinada forma en una proyecto concreto.

Siguiendo a Gavilán, esos momentos de cambios, de cortes en la vida, confrontan al sujeto con la necesidad de tomar decisiones. Esos cambios y situaciones son las que, en el devenir vital, se van planteando, y de las que no podemos tener noticia sino hasta que se configuran como tales. Un ejemplo de ello es el trabajo con la temática de la identidad de género como un derecho. Hasta hace algunos años, en nuestras prácticas fueron poco consideradas las condiciones sociales, legales, políticas, culturales, se las invisibilizaba como una construcción a realizar subjetivamente.

Cada momento de cambio o de corte, sea anticipable (cierre o comienzo de una etapa escolar, laboral, familiar) o no (cambios que devienen de fenómenos naturales como sismos, tormentas, fenómenos sanitarios como la pandemia, los accidentes personales o laborales, etc.), abren la oportunidad de intervenir en Orientación.

Recuperando a Mario Bunge (1995) en su noción de sistemas, hablamos de sistemas abiertos que se interrelacionan e influyen entre sí. No es uno sin lo otro, sino en la relación que allí algo se produce.

En esa línea, Edgar Morin precisa que:

El pensamiento complejo debe cumplimentar condiciones muy numerosas para ser complejo: debe unir el objeto al sujeto y a su entorno; no debe considerar al objeto como objeto, sino como sistema / organización que plantea los problemas complejos de la organización. Debe respetar la multidimensionalidad de los seres y de las cosas. Debe trabajar / dialogar con la incertidumbre, con

lo irracionalizable. Tampoco debe desintegrar el mundo de los fenómenos, sino intentar dar cuenta de él, mutilándolo lo menos posible. (1984, p. 353).

Ahora bien, ¿cómo comprender nuestras intervenciones? ¿Dónde posicionarnos?

Retomamos nuestro marco para abordarlas: el Paradigma de la Complejidad y las conceptualizaciones en relación a la elección vocacional. En él se inscriben los derechos humanos y las leyes desde donde las pensamos: Ley Nacional de Salud Mental, de Identidad de Género, Ley de Discapacidad, entre otras.

Hacemos esfuerzos por sistematizar, nominar, abarcar, pero en tanto lo singular y lo colectivo, lo subjetivo y lo social, constituyen una trama inextricable, la falta constitutiva del sujeto y por tanto la incertidumbre, lo no conclusivo, relanzarán permanentemente la pregunta y el desafío (del orientado y del orientador). Sostenemos este entrecruzamiento, este tejido, donde las variables que intervienen incluyen lo subjetivo, lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo histórico, por lo que nuestro trabajo deberá contemplar, los múltiples saberes de las disciplinas, en singular y en permanente intersección. Es allí donde nos interesa poder pensar nuestras intervenciones como prácticas no excluyentes sino más bien interdisciplinarias.

Un concepto que puede traer luz a la idea de intervención es el de dispositivo. Varios autores dan cuenta de esta idea de Michel Foucault. Por ejemplo, Luis García Fanlo (2011) lo define como la red que establece relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, medidas administrativas, leyes, instalaciones arquitectónicas, cárcel, escuela, cuartel, etc). Refiere que:

Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente —espacial y temporalmente— y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder. El dispositivo no es algo externo a la sociedad pero tampoco ésta es externa al dispositivo y de la misma manera hay que pensar la relación entre dispositivo y sujeto (p.2)

Pensar de este modo nuestras intervenciones amplía y delinea cada vez el costado operativo de nuestro modelo. No se trata solo de conceptos que intentan hacer comprensible lo que ocurre en cada situación, sino también de incluir modos de operar que den cuenta de la complejidad de las situaciones, la oportunidad de hacer un aporte, acompañar, subjetivar, y la necesidad de no separar al sujeto de su contexto (entiéndase el sujeto de nuestras prácticas y el sujeto que lleva adelante las mismas)⁷.

⁷ Esta apuesta incluye especialmente a quienes llevan adelante las prácticas. Es fundamental el trabajo y conocimiento sobre sí y su contexto ya que constituyen su principal herramienta de trabajo. Excluirse implicaría no trabajar desde el enfoque que proponemos.

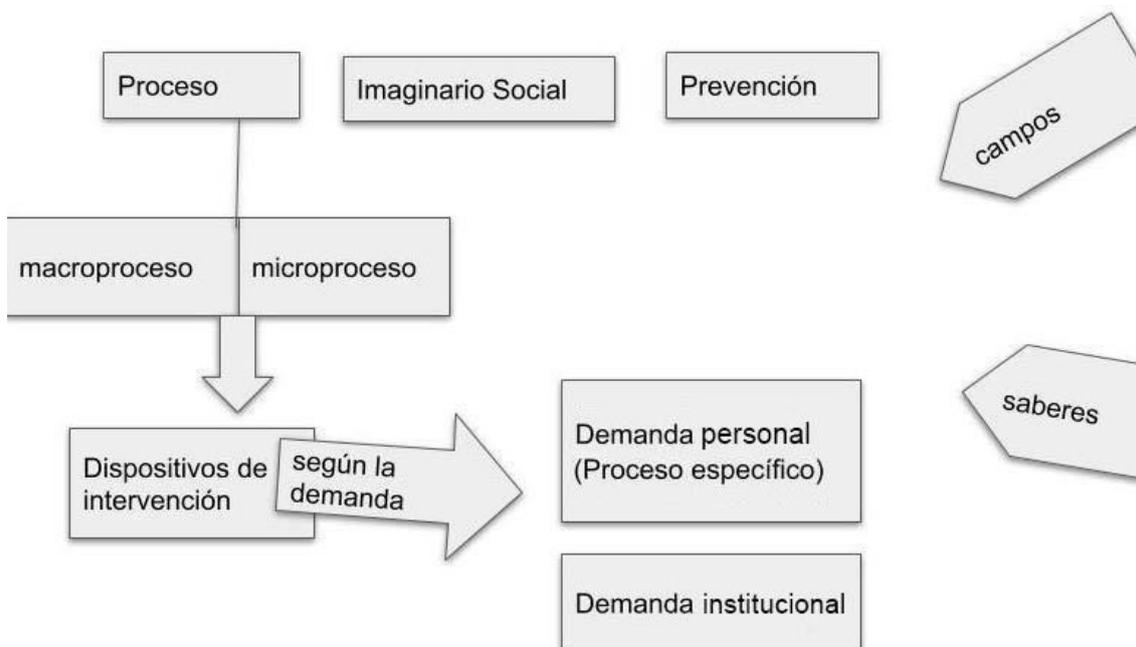
El recorte que hagamos es estratégico y depende de la posición en la que nos ubicamos. Trabajar con dispositivos (...) es considerar la singularidad de los procesos personales, grupales, institucionales, sin desconocer la trama más amplia en la que están insertos, nos permite focalizar simultáneamente al sujeto y sus condiciones concretas de existencia y abordar el padecimiento desde perspectivas colectivas (Ussher, M. 2016, p.217)

El modo en que decidamos abordar estos acontecimientos, determinará dónde pondremos el foco. Ello hará que fijemos coordenadas diferentes para cada intervención. Los saberes disponibles se instrumentarán según los objetivos a alcanzar, del mismo modo que los campos, marcarán o ayudarán a pensar las legalidades, desafíos y luchas saber-poder a considerar. El concepto de dispositivo permite leer las circunstancias y definir la intervención, y la cualidad será dada por el momento, corte, crisis, cambio, problemática a abordar.

Entonces, si tal como plantea Foucault, el dispositivo puede pensarse como una red, como un interjuego de elementos, éste puede proveernos un plan de trabajo para la intervención que integre una serie de estrategias, lecturas, análisis, etc.

Nuestras intervenciones se ubican en un tiempo, espacio, relaciones sociales e históricas. Toman forma en torno a un motivo que las pone en marcha, un objetivo, una frecuencia, unos destinatarios, coordinador/ers, roles claros, una propuesta de trabajo mediatizada por ciertas herramientas teórica y éticamente fundamentadas, y una evaluación de lo producido.

Partiremos de un elemento del encuadre que ordenará nuestro trabajo: La demanda.



En caso de que la demanda sea **personal**, es decir, cuando un sujeto formule una pregunta sobre su elección y la dirija a un orientador, ubicaremos aquí lo que en el MTO se describe como proceso específico en el eje Proceso. Independientemente de que trabajemos individual o grupalmente y de las técnicas que utilicemos, hay distintas teorías y herramientas para abordarlo.

Lo que no varía, es la centralidad del sujeto, y la posibilidad de construir una respuesta al desafío de decidir y armar un proyecto.

Dentro de este tipo de intervención, Carabajal Arregui (2018) habla del enfoque clínico en Orientación, recuperando entre otros, los aportes de Gavilán (2017) y de Sergio Rascovan (2016). Subraya la necesidad de pensar abordajes cada vez más amplios, abarcativos que permitan incluir la diversidad de situaciones y sujetos, cuyas herramientas potencian procesos de elección en las que se promueven experiencias subjetivantes. Propone una metodología que jerarquiza el deseo del orientado, la revisión de los aspectos que entran en juego, por ej: su historia escolar, de toma de decisiones, historia familiar-ocupacional, intereses, fortalezas, aptitudes. Sostener la incertidumbre, los interrogantes, para que en la confrontación y la reflexión el orientado encuentre sus respuestas. El trabajo con la información ocupacional es central en tanto no puede elegir quien no conoce las opciones. “Los objetivos centrales del orientador serán fortalecer las habilidades necesarias para la toma de decisiones, y fomentar la autonomía de quien consulta” (Carabajal Arregui, p. 16). Poder en definitiva, construir y desplegar la pregunta singular de cada quien.

En caso de que *haya* una demanda **institucional**, es decir que no haya un pedido de un sujeto, sino que la misma surja de una institución, comunidad, docente, o incluso desde un espacio profesional que ofrece una intervención, podemos pensar en los dispositivos que ofrecen otro tipo de abordaje, que incluyen todo tipo de estrategias pensadas en el trayecto y espacio educativo, formal y no formal. Puede abarcar momentos de cambios, transiciones, cierres. Promover intervenciones allí, nos posibilita ubicarnos acompañando trayectorias, itinerarios, diferentes momentos de construcción de proyectos.

La intervención concebida como dispositivo refiere a la posibilidad de hacer perceptibles algunos mecanismos que anudan al sujeto con la comunidad, visibilizar algunos trazos en la red compleja en la que transcurre la vida cotidiana e intentar actuar para su modificación procurando, una vida más digna, superando padecimientos y vulnerabilidades. (Ussher, 2016, p.217).

Hay muchas definiciones de comunidad pero la entenderemos como un sistema, como una unidad social que forma parte de una organización mayor, atravesada por la sociedad a la que pertenece, pero con una cierta autonomía de ella. Está constituida, a su vez, por otros subsistemas como las organizaciones e instituciones, los grupos, los individuos, que interactúan entre sí en un determinado territorio. (Lopez Gonzalez, 2010).

Nuestro objetivo se centrará en la construcción de proyectos.

Este desarrollo tiene la intención de actualizar, a partir de la lectura y análisis de nuestra práctica, conceptos que nos permitan intervenir en las demandas de este tiempo, utilizando el MTO de un modo flexible a la complejidad que intentamos abordar.

Bibliografía

- Arancibia, N., Orquera, N. y Virasoro, N. (2019) *¿Territorio o comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social*. Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL. AÑO III | N° 3 | DICIEMBRE DE 2019 pp.29.
- Carabajal Arregui, M. (comp) (2018). Enfoque clínico en Orientación. Elucidación de un sistema complejo y promoción de autonomía en *Abordaje clínico en Orientación. Aportes metodológicos*. Primera edición, área de Orientación educativa y vocacional. Universidad Católica del Uruguay. Formato digital. ISBN 978-9974-93-145-9.
- De Ortúzar, V. y Ruiz, E. (2020). Lo singular y lo colectivo. Lógicas y dispositivos para pensar políticas públicas en Orientación. Revista internacional: *Orientación y Sociedad* Vol 20, No.2. La Plata .UNLP Ed.
- Gavilán, M. (2017). La transformación de la orientación vocacional: hacia un nuevo paradigma. Lugar Editorial ISBN 978-950-892-535-0. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. Revista de Filosofía A Parte Rei, (74) 1-8.
- Lopez Gonzalez, V. (2010). Algunas consideraciones acerca de la orientación comunitaria. Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas. Recuperado de <http://www.cips.cu/algunas-consideraciones-acerca-de-la-orientacion-comunitaria/>
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Editorial Anthropos
- Ussher, M (2016). Intervención comunitaria y subjetividad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Singer, D. (2020). Pandemia y mundos posibles, Revista Bordes, UBA- UNSAM. Recuperado de <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/pandemia-y-mundos-posibles/>
- Byung-Chul, H (22/3/2020), “La emergencia viral y el mundo de mañana”, *El País*.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 6

Intervenciones en Orientación.

Puntuaciones sobre el trabajo grupal

Mariela Di Meglio⁸ y Victoria de Ortúzar⁹

Las intervenciones en Orientación se dan en distintos campos y contextos. El abordaje grupal es una de las estrategias privilegiadas. Sin embargo, delimitar sus características, se vuelve complejo cuando se entrecruzan objetivos, marcos conceptuales y posiciones éticas del orientador. Este capítulo intenta explorar y reflexionar sobre esta modalidad de trabajo.

Para abordar la especificidad del trabajo grupal en Orientación, vamos a tomar inicialmente algunas coordenadas comunes a todos los grupos.

El diccionario define a la palabra Grupo como un conjunto de personas, animales o cosas que están reunidos o que tienen alguna característica común. Tomada desde la sociología, por ejemplo, esa misma palabra alude a un conjunto de personas que desempeñan roles específicos y recíprocos, que actúan de acuerdo a normas, valores y fines que fueron acordados para mantener la continuidad y estabilidad en una sociedad. Observemos que introduce la idea que no refiere sólo a un conjunto de similitudes, sino también a relaciones entre los miembros.

Para la psicología, el concepto de grupo ha sido estudiado por diversos autores sobre todo en la Argentina, que se caracteriza por una fuerte identidad grupalista para los abordajes del padecimiento mental.

Reconocemos una larga trayectoria de personas que aún hoy siguen investigando la temática. Partimos de Pichon Riviere, de quien tomamos el concepto de *esquema conceptual, referencial y operativo* (ECRO), que será el marco para pensar la práctica con los grupos. Se trata de una serie de supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que ordenarán lo que hacemos y cómo lo hacemos. A partir de ellos pensaremos nuestras propuestas, modos de accionar y leer lo que ocurre en el acontecer de esa experiencia.

Nos valem también de las construcciones teóricas de Ana María Fernández, Eduardo Pavlovsky, Marcelo Perscia y Graciela Jasiner. No es nuestro objetivo profundizar la teoría de grupos, sino trazar una línea directriz que nos permita ubicar el trabajo con grupos en

⁸ Adjunta a cargo de la materia Orientación Vocacional

⁹ Ayudante ordinaria de la materia Orientación Vocacional

Orientación. De acuerdo al marco teórico de la psicología social, la meta de los grupos operativos es aprender a pensar.

Ana María Fernández y Ana del Cueto (2000), hacen mención a la etimología de la palabra grupo, groppo como nudo y como maza redondeada, de allí la idea de círculo. Señalan:

Así pensaremos a los grupos como espacios tácticos donde se da la producción de efectos singulares e inéditos [...] Si pensamos al grupo como nudo, se desdibujan adentro y afuera, arriba y abajo y empezamos a pensar en términos de complejo entramado en múltiples inscripciones, definiendo el dispositivo grupal como el interjuego entre tiempo, espacio, número de personas y objetivo (p: 50).

El significado de nudo nos conduce a pensar en el grado de cohesión entre sus integrantes. Esta ligazón pone en marcha procesos psíquicos en cada uno, que hace que el otro no les sea indiferente.

Vale aclarar que grupo no es serie, no es simplemente un conjunto de personas que conviven en soledad, sino que debe haber entre ellos vínculos, interrelaciones y fundamentalmente un objetivo común, que, tomando los desarrollos de Pichon Riviere, llamaremos tarea: la tarea como organizador.

Para analizar este aspecto central y organizador que es la tarea, tomaremos el aporte de Graciela Jasiner (2007). Desde su perspectiva aludimos a grupos centrados en la tarea (GCT) despejando modos de trabajo, para poder priorizar lo que es importante que suceda como grupo.

En los GCT esta autora incluirá grupos operativos de discusión, formación, reflexión, aprendizaje, entrenamiento, talleres, carteles, investigación, terapéuticos y equipos de trabajo en los diferentes campos (salud, educación, instituciones, etc).

De ellos tomará ciertas coordenadas que nos permiten pensar cómo adviene un grupo, y cómo hacer para que, lo que allí ocurre, propicie efectos subjetivantes en sus miembros, no porque eso sea una un objetivo, sino porque han podido crearse las condiciones de un entramado que “aloja” a cada quien, y posibilita un intercambio creativo, donde algo nuevo y propio adviene.

Lo primero que nos propone Jasiner es que la tarea es “un proceso”, no obedece a la lógica del consumo o la productividad, sino a la producción, a una producción inédita, propia y creativa. La tarea, así entendida, incluye un tiempo, una demora, la aceptación de que no todo se resuelve inmediatamente, sino que puede hacerse lugar a la incompletud, la frustración y el dolor del aprendizaje (2007). En el mundo de la fluidez, introducir la demora da lugar a otra escucha, es decir, da lugar al sujeto. Justamente allí radica, según la autora, cierta eficacia de los dispositivos grupales.

Rol / función del coordinador

Pichon Riviere propone la tarea grupal como la posibilidad de interrogar los sentidos que portamos, lo que nos habita como algo natural. Se trata de un trabajo artesanal de desarmar y volver a armar, ya no como algo individual, sino producto del intercambio con otros. Aventurarse a un mundo que no podemos anticipar pero sí acompañar, potenciar y alojar. Aquí es central recuperar la función del coordinador. No cerrar sentidos, ni suponerse el saber. Dora García (2008) habla del equipo de coordinación del que participa tanto el coordinador, que define como un co-pensador, con una función asimétrica al grupo y el observador, con una función de recolección de información.

Jasiner diferencia la función de la coordinación del rol de coordinación. No necesariamente lo llevará adelante la misma persona, pero, en principio, no nos detendremos en esto, sino en lo que implica esa función. Justamente ahí ubica una operatoria tendiente a armar red, una trama grupal para que desde allí, advenga el trazo singular.

En cada encuentro será necesario trabajar la instalación grupal, léase construir esa trama, no como objetivo, sino como horizonte de hacia dónde se dirige nuestro hacer. Esa red es imprescindible para que el trabajo sea posible. Así, un coordinador de grupo estará atento a las múltiples líneas en las que se juega la tarea grupal para:

- Facilitar la producción colectiva
- Generar las condiciones para ir de lo colectivo a lo singular
- Dar tiempo (Percia plantea que “coordinar es dar tiempo para que cada uno tenga oportunidad de recuperarse en sus actos, sus palabras y sus modos de estar con otros. Supone saber intervenir a tiempo para que otro se encuentre como protagonista” (1997, p.15).
- Crear condiciones que propicien efectos subjetivantes. Esto es, posibilitar condiciones para la emergencia de nuevas significaciones, tanto en relación a las preguntas formuladas como en relación al futuro.

De la posibilidad de que un agrupamiento devenga grupo, dependerá la producción grupal.

El observador en los grupos realizará la crónica del mismo, recabando datos sobre el espacio en que transita ese grupo, la disposición que toma cada integrante, los diferentes liderazgos que se juegan y sobre todo la escucha. No sólo de los integrantes y sus discursos, sino de su propio registro interno y de las sensaciones que ese espacio y grupo le generan. También los silencios. Todo lo que pueda recuperar es información que luego, con el equipo de trabajo se evaluará.

Es necesario explicitar el rol del observador, para que no sea una figura persecutoria para el grupo. De ese modo, el grupo podrá devolver parte de sus apreciaciones, reintegrando al mismo sus diferencias y producciones.

Trabajo grupal en Orientación

Pensar en los grupos centrados en la tarea, nos permite ubicar la práctica vinculada a la Orientación recortando su especificidad con el fin de construir un Proyecto Vocacional Ocupacional.

¿Por qué pensar las intervenciones orientadoras de manera grupal? Por la posibilidad de producir efectos de subjetivación al sostener y poner a trabajar con otros, una pregunta por el proyecto propio. El encuentro con pares posibilita la tramitación subjetiva de los momentos de cambio.

El abordaje grupal en Orientación posibilita el intercambio en relación a los intereses, los modos de decidir y la propia historia personal que hace al sujeto.

Reconocemos como una tarea central el hecho de tomar una decisión respecto del proyecto educativo laboral futuro y será posible en la medida en que abordemos las preguntas que cada sujeto trae. Y para ello será necesario construir previamente las condiciones para el despliegue de la problemática subjetiva.

El momento de apertura de un grupo es central porque confluyen emergentes que dan cuenta de lo que circula en ese grupo y que es importante leer. Es fundamental, en esa instancia, dejar hablar, no callar, propiciar ese bullicio que traduce estados, emociones e inquietudes. Luego habrá tiempo para enmarcar, pautar y construir el encuadre de trabajo. Se trata de propiciar que cada uno pueda comenzar a habitar ese espacio, no para quedarnos allí, sino como punto de partida. Señalamos tres momentos centrales en la conformación de un grupo: la instalación, el tejido de la trama y el camino hacia lo singular. Esa es la secuencia lógica que ordena prioridades a la hora de trabajar.

Consideramos central este efecto buscado, más allá de la temporalidad de nuestra intervención (en relación a cuántos encuentros tendremos con ese sujeto, uno o muchos). La propuesta es que sea un horizonte siempre presente y esto obedece, como decíamos en un comienzo, a una posición ética que prioriza al sujeto y su rol protagónico y a una apuesta a lo que allí acontece que no sólo es en el encuentro, sino en la novedad que aporta, impredecible a priori.

La riqueza del trabajo grupal reside también en pensar que los otros nos aportan ideas y devuelven la propia escena y pregunta.

Hasta aquí hemos hablado del grupo como estrategia de intervención. En Orientación recibimos demandas específicas e inespecíficas que nos orientan a diferentes formas abordarlas. Hablamos antes de las intervenciones institucionales o de demanda inespecífica. En el caso de una demanda específica de forma grupal tendrá algunas coordenadas que la definen: un encuadre de trabajo con jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria, en grupos de 6 a 8 integrantes, durante dos meses de trabajo en reuniones semanales de hora y media.

Dicho proceso recorrerá una serie de temas en relación a ¿qué me sucede? ¿Por qué no puedo con esto? ¿Qué deseo? ¿Con qué cuento? ¿Cómo es el universo del trabajo? ¿Qué diferencias existen entre una y otra tarea?

Jasiner (2019) plantea el trabajo grupal priorizando la tarea artesanal del coordinador, que es, como se explicó, el encargado de tejer desde su rol la trama grupal que posibilitará el despliegue

de la pregunta singular. Es importante subrayar que trabajar en grupos no se trata de aplicar técnicas o juegos, sino de armar el espacio para que, desde allí, lo singular pueda advenir.

Es por eso que el coordinador pone a jugar allí su propio deseo de alojar, y su disponibilidad para el encuentro. La selección de las herramientas tendrá que ver con la formación de ese profesional y sus fortalezas. La conformación de grupos en relación a una demanda específica se dificulta por fuera de las etapas que están pautadas socialmente, léase terminación de estudios, en cualquiera de sus niveles (primario, secundario, superior). En la medida en que las circunstancias de los sujetos varían, en relación a las edades, trayectos de vida, vivencias y/o problemáticas, la posibilidad de reunir en un mismo tiempo y espacio a un grupo, se vuelve más complejo. Por ello, la mayoría de los abordajes grupales en Orientación, se han desarrollado en el momento de finalización de estudios secundarios, (grupos de Orientación) o en la revisión de elecciones luego de la escuela secundaria (grupos de Reorientación). Sin embargo y más allá de las dificultades operativas del encuentro, consideramos que la apuesta grupal en la construcción de un proyecto, es una de las alternativas más potentes en relación a crear lazos, generar identificaciones entre los integrantes, acompañamiento, relativización de las dificultades y potenciación de los recursos singulares y colectivos.

Del mismo modo sostenemos que para un orientador, el trabajo con grupos es un desafío permanente, en tanto requiere de una revisión constante de su andamiaje teórico, técnico y su propio deseo y posibilidad de alojar.

Lugar para los recursos y las técnicas

¿Cómo abordar esta tarea?

Lo primero es situar los momentos centrales de todo trabajo grupal a saber: apertura, desarrollo, cierre y evaluación.

La apertura constituye el primer tiempo que comienza en el encuentro de todos los integrantes, donde se toman las cuestiones espontáneas que traen y se producen, ya sean comentarios, saludos, bullicios y presentaciones. Se generan aquí las condiciones de posibilidad de lo que ocurrirá luego.

Cuando el coordinador propone una consigna para abordar la tarea, comienza el trabajo de desarrollo. He aquí el objetivo central del encuentro.

El cierre posibilita que lo que allí se produjo cobre un sentido global, no sólo para el equipo de trabajo, sino para cada uno de los integrantes que conforman el grupo. Sin el cierre, muchas veces, se pierde eficacia y se genera una sensación de frustración o al menos de desconcierto del para qué del trabajo.

En la evaluación posterior que hace el equipo se manejan hipótesis de lo que ocurrió, se dijo, se calló y de lo que hay que retomar o revisar.

¿Con qué elementos cuenta el coordinador, o el equipo de trabajo?

Es aquí donde ubicamos una serie de herramientas, técnicas y juegos, que nos sirven para integrar, posibilitar que todos tengan lugar. Los recursos técnicos funcionan como la posibilidad de bordear el malestar que a todos nos habita, sin cerrar sentidos, sino abriendo nuevos que se producen en el encuentro con los otros. El coordinador crea las condiciones para que esto pueda producirse.

¿Cómo pensamos lo que hacemos en nuestras prácticas grupales? ¿Cómo abordarlas?

Es necesario desarrollar recursos técnicos que nos permitan sostener la tarea con eficacia. Y decimos eficacia en tanto puede conmover al sujeto y su posición, no en términos de eficiencia. Jasiner (2019) habla de la caja de herramientas del coordinador, ubicando en ella los recursos teóricos y los multirecursos técnicos.

Conforme menciona Heidegger, la técnica no es sólo un medio, sino que también permite develar lo que aparece oculto. Teniendo en cuenta esto, la técnica cobra otro valor. (1994)

Al momento de iniciar el trabajo grupal es importante ver las significaciones que portan los protagonistas, los puntos de convergencia y divergencia para construir, desde ese marco, el entramado que permita luego llevar adelante la tarea.

En el trabajo grupal utilizamos dinámicas que facilitan el intercambio y la creatividad entre los miembros de un grupo.

Neme, Aldana y Federico de la Vega (2019) nos aportan el hecho de que las dinámicas de grupos “son un conjunto de conocimientos teóricos y herramientas que, en forma de procedimientos o técnicas grupales, permiten conocer al grupo, abordar problemáticas, aumentar su capacidad generativa, modificar actitudes y afianzar las relaciones interna” (p. 26).

Así, para la *elección* de cualquiera de ellas, es necesario contextualizar ese trabajo:

- ¿Qué objetivo tenemos con nuestra intervención?
- ¿Dónde y cómo vamos a aplicar esa herramienta? Analizar posibilidades y límites de las técnicas.
- Con qué marco técnico (aquí corresponde pensar si será un grupo de reflexión, taller, etc.)
- Características del grupo, recursos, conocimiento previo, características y posibilidades del coordinador. Tiempo del que se dispone.

Los recursos que elijamos responderán a estos interrogantes para planificar nuestra acción. Podríamos citar tres momentos en la selección de las técnicas:

Elección de la técnica, ejecución de la misma y evaluación. Este momento es central, porque podemos planificar pero no anticipar lo que allí ocurrirá y, precisamente ese margen, es lo que caracteriza al trabajo colectivo. Una potencia que sólo se produce en el aquí y ahora del intercambio y la interrelación.

Es tan importante la selección de una técnica como su ejecución. La formulación de la consigna es trascendente para enmarcar el trabajo. Se debe evitar la ambigüedad, debe contar con pautas claras, pausadas y respetando la temporalidad del trabajo. A veces es conveniente

dividirla en varios momentos para permitir que el grupo despliegue el trabajo y paulatinamente comprenda el sentido. El coordinador acompaña este tránsito, del mismo modo que el cierre del trabajo. El coordinador funciona como facilitador y sostén de todo el proceso. Del mismo modo, si se produjo movilización o repercusiones en el grupo en relación a esto, es importante dar lugar a lo que sucede, introduciendo, al final de esta tarea, las preguntas: ¿qué siento? ¿Qué pienso? Ello apunta a dar lugar a las resonancias y efectos que la técnica utilizada produjo para poder construir una experiencia en relación a la tarea realizada.

El coordinador podrá hacer una evaluación de la técnica a posteriori, para extraer también un aprendizaje o reflexión sobre lo que ésta posibilitó en relación al objetivo. La evaluación incluye varios aspectos:

- ¿Se logró el objetivo planteado?
- ¿Se abordaron los contenidos que se buscaban?
- En su ejecución, ¿Se siguieron los pasos pautados? ¿Qué cambios o modificaciones se produjeron?
- ¿Se contó con los recursos necesarios?
- Finalmente, la selección de esta herramienta ¿facilitó el trabajo a abordar?

Cada recurso se corresponderá a distintos objetivos y momentos, en los que en todo trabajo grupal incluyen apertura, desarrollo y cierre.

Contamos con distintos tipos de técnicas según sus objetivos: de presentación, de comunicación, de división de grupos, de análisis, de sensibilización y de evaluación. Si bien puede haber muchas más en función del autor que se consulte, en este caso tomamos la referencia de Dora García (2008).

El manejo del tiempo es un elemento central en el desarrollo de la técnica. La planificación del tiempo coopera con su buen uso en la producción grupal. No se trata de llenar el espacio con actividades, sino de implementar las necesarias para lograr el objetivo. Es importante dar espacio al ritmo de los integrantes y, por consiguiente, de la actividad grupal, que es parte de la flexibilidad necesaria para adecuar lo pensado a lo que efectivamente sucede. De todo lo expuesto, se desprende la necesidad de trabajar, pensar y, analizar exhaustivamente la selección de los recursos.

Al trabajar con grupos en instituciones, debemos considerar el espacio del que dispondremos, los actores institucionales que participarán o introducirán al equipo de trabajo al grupo, y si algún miembro de la institución participará del espacio. Pueden considerarse datos no relevantes, sin embargo pueden cambiar radicalmente el desarrollo de la propuesta, sobre todo porque estamos hablando de propuestas acotadas en el tiempo, que implica apostar a generar las mejores condiciones en el menor tiempo posible.

Muchas veces, en las propuestas institucionales, es complejo anticipar el número de miembros de los grupos con los que trabajaremos. Un grupo muy reducido puede generar dificultades para plantear algunas técnicas y posibilitar un buen intercambio, compartir distintas estrategias

y miradas, etc. Del mismo modo, un grupo muy numeroso nos obliga a pensar en alguna pequeña técnica individual en la propuesta de trabajo, para que cada uno se ponga en situación antes de intercambiar con los otros y, de ese modo, no se desdibuje o invisibilice su sentir y parecer. En todo caso, la constante es la posibilidad de que el equipo de trabajo sea flexible a las circunstancias que se presentan.

Podríamos sumar al desconcierto la pandemia de Covid 19 en la que estamos inmersos. El nuevo desafío ha sido la incorporación de herramientas tecnológicas y digitales para abordar de manera virtual problemáticas en relación a la elección. Fue preciso pensar cómo generar grupo de este modo, reflexionar sobre la participación, motivación, intercambio, qué observar, qué artilugios son necesarios para sostener estos espacios sin espacios y presencias en la no presencialidad.

Sólo lo dejamos planteado, porque como orientadores enfrentamos la necesidad de capacitarnos y reinventarnos en función de las nuevas tecnologías, si aspiramos a poder compartir con nuestros orientados los tiempos que nos toca transitar.

Referencias

- García, D, Robles, C; Rojas, V; Torelli, A. (2008) El trabajo con grupos, cap. II, III y IV. Buenos Aires, Espacio Editorial
- Heidegger, Martín (1994). “Capítulo Primero. La pregunta por la técnica” en Conferencias y Artículos. Ediciones del Sebal. Barcelona.
- Jasiner, G. (2019) *La trama de los grupos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Jasiner, G. (2015) *Coordinando grupos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Müller, M. (1986). Grupos operativos en orientación, en *Orientación Vocacional*. Cap. 4. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Neme Aldana, de la Vega Federico (2019) *Grupos Produciendo Sentidos (GPS): técnicas para la coordinación grupal*. Prologo y Cap. 2., Bs. As: Lugar Editorial
- Pavlovsky, E, De Biase, Juan C (2000) *Lo Grupal, devenires, historias*. Buenos Aires, Ed. Galerna-Busqueda de Ayllu. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=oUmE30K_KyG&printsec=frontcover

CAPÍTULO 7

Intervenciones en Orientación: Proceso Específico

Mariela Di Meglio¹⁰

Dentro de las intervenciones en Orientación, merece un apartado especial el proceso específico. Esta nominación es tomada del Modelo Teórico Operativo (MTO) y la sostendremos para facilitar la comprensión. Se caracteriza por ser un trabajo que se inaugura con un pedido personal de ayuda para resolver alguna dificultad en torno a la toma de decisiones o armado de un proyecto. Así, se parte de una demanda ya no institucional o familiar, sino personal, en la que un sujeto puede implicarse y trabajar.

Esta característica es central, porque si no hay pedido no estamos habilitados a intervenir sobre la situación de ese sujeto, más allá de que observemos cuestiones a trabajar. A diferencia de las intervenciones institucionales en un microproceso, allí no hay una demanda específica, entonces, trabajamos con la situación común de cambio que atraviesa un grupo, sin profundizar en lo personal. En una intervención que responde a una demanda específica, profundizamos la historia personal, escolar y familiar en relación a las elecciones de trabajo, carreras, intereses, etc. Es importante aclarar que el abordaje de una demanda específica, puede hacerse en forma individual o grupal. En caso de que fuese grupal, se trabaja con grupos reducidos, de entre 6 y 10 integrantes, con las coordenadas que vamos a plantear a continuación.

Rodolfo Bohoslavsky (1978) habla de este modo de intervención en su libro “Orientación Vocacional”, en el que introduce la diferencia entre la modalidad actuarial y la modalidad clínica.

En el primer caso, el lugar del orientador es el del experto, el que tiene el saber respecto de cómo interpretar lo que le pasa a ese sujeto a través de los tests y técnicas. Por otra parte se encuentra el orientado: la persona que viene a realizar una serie de pruebas que le permitirán saber qué le conviene hacer. El test es la herramienta fundamental para conocer intereses y aptitudes y este enfoque hace énfasis en la psicotecnia. El modo de pensar la orientación es solidario con una posición teórica y ética respecto de los roles y funciones de cada uno.

En lo que respecta a la modalidad clínica, a la que adherimos, el orientador es un co-pensador, y el orientado el protagonista del proceso. No hay verdades a develar, sino procesos a realizar para ampliar el autoconocimiento y descubrir modos de funcionamiento y decisión. Es diferente

¹⁰ Profesora Adjunta a cargo de la materia Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, UNLP.

el lugar del saber entre uno y otro: el primero tiene el saber sobre las herramientas para trabajar con cada sujeto y tomar decisiones, información del campo, etc. En tanto, el sujeto tiene el saber, consciente o no, sobre sí mismo, sus metas, inquietudes, desafíos y miedos. Es un trabajo en equipo donde ambos aportan elementos esenciales desde roles diferentes. La entrevista es la herramienta fundamental y las técnicas y tests son recursos auxiliares en tanto pueden facilitar, según la consideración del orientador, el trabajo a realizar.

La sola demanda no necesariamente da comienzo a un proceso de Orientación, o Re Orientación, cuando se trate de revisar una elección ya realizada. No toda demanda es demanda de Orientación. Muchas veces es más simple hacer una consulta por un problema con la carrera, que solicitar un espacio psicoterapéutico. Este precisamente, es el trabajo de la primera o primeras entrevistas: recibir a ese sujeto, escucharlo y poder discriminar que está pidiendo y cuál sería el camino más oportuno para ello.

Dado que nunca sabemos si ese sujeto volverá a cruzarse con un profesional de la salud, es importante su recepción, abrir un espacio de escucha atenta, en la que utilizaremos el modelo de entrevista semidirigida. Necesitamos que configure el espacio de entrevista con su modalidad y posibilidades para enfrentar una situación nueva, pero también debemos indagar algunos aspectos como su situación actual, académica, vital y otros para completar nuestra evaluación. Siempre la prioridad es alojar a ese sujeto, que, por algún motivo, consulta. Por ello Bohoslavsky habla de primera o primeras entrevistas. No siempre es sencillo dirimir cuál es la mejor oferta para cada sujeto, a veces es confusa la situación con la que llega y puede ser pertinente citar familiares, padres o personas con las que convive. En este punto las coordenadas de trabajo son las de cualquier profesional de la salud que recibe un consultante. Lo que varía es el recorrido posterior. En el capítulo 2, el autor plantea una serie de criterios que colaboran en la discriminación del diagnóstico de situación. Si bien podemos considerar que los aportes hechos por los primeros orientadores del Departamento de Orientación Vocacional de la UBA, (Rodolfo Bohoslavsky, Angela López Bonelli, etc.) se hayan tomado al pie de la letra y por lo tanto, se hayan asimilado al modo de cierta receta a seguir, en realidad son disparadores para pensar cómo trabajar.

La Orientación es el caso por caso, dada la coyuntura y particularidad de cada uno.

Veamos a un ejemplo:

Marina, de 36 años, concurre al centro de O.V. porque está de licencia médica por una próxima operación de columna. Las hernias de disco que tiene no le permiten desarrollar su trabajo de cocinera de un jardín y requiere una cirugía, sin saber aún el pronóstico y posibilidades de recuperación. Pide hacer Orientación para ver qué podría estudiar en este tiempo. Consulta en octubre y la cirugía está pautada para noviembre.

¿Por qué concurre Marina? ¿Es pertinente la consulta? ¿Qué coordenadas podríamos trazar en esta situación?

Es claro que está pasando por un momento de cambio que no ha planificado, pero que la atraviesa... ¿En qué podríamos ayudarla? ¿Qué papel juega en esta ocasión el “manejo del tiempo”?

Cada consulta es una ocasión y una oportunidad para parar, pensar y... luego sí, continuar. El sólo hecho de abrir un espacio para la pausa y la reflexión, es una intervención.

El orientador va construyendo en su práctica una “caja de herramientas” de las que hará uso según su experticia, consideración y modo de resolución. Todos los autores citados (Bohoslavsky, López Bonelli, Muller, Rascovan, Fogliatto) mencionan ejemplos como la autobiografía, historia vocacional, Árbol Genealógico Vocacional, Cuestionario de intereses Profesionales (CIP), entrevistas a padres, Imágenes Ocupacionales, Realidad Ocupacional (R.O), etc.

Es muy importante el espacio con otros para intercambiar impresiones y opiniones, sean de la misma disciplina o de otras, según la conformación del equipo de trabajo. Si se trata de una consulta en privado, se puede apelar a colegas compañeros o supervisores. El espacio para los otros y con los otros, internamente y en el intercambio, es parte de la interdisciplinariedad de que hablábamos cuando pensábamos desde qué marco entendíamos la Orientación.

En las primeras entrevistas evaluamos el “grado de orientabilidad” equiparable en psicoterapia al concepto de “analizabilidad”, es decir, qué posibilidad de trabajo y de implicarse en lo que pide tiene ese sujeto.

Los procesos, una vez iniciados, tienen un tiempo de encuentros presenciales, más allá del tiempo del sujeto. El encuadre de trabajo se enmarca en una entrevista semanal durante dos meses aproximadamente. Desde ese marco, el Orientador puede re-encuadrar si considera que requiere más o menos tiempo. Pero esta intervención es acotada en el tiempo, lo que coopera en relación a diferenciarlo con otros espacios o modos de abordaje. El Orientado sabe que comienza y termina. Hay un objetivo claro. Si luego de finalizado fuese necesaria otra intervención, se evalúa y define. Este encuadre funciona como marco protector para el Orientador (que sabe los límites de su rol e intervenciones) y para el orientado (que sabe que, si se compromete y trabaja, podría clarificar algunas ideas en un tiempo). Estas cuestiones son centrales en cualquier intervención: delimitar roles, objetivos, tiempos y modos de trabajo.

Esa primera o primeras entrevistas nos permitirán evaluar, diagnosticar y armar estrategias sobre cómo seguir.

La implicación en el proceso de quien consulta, va más allá de que cumpla o no con determinadas consignas o trabajos que se le solicitan. Es cierto que se utilizan ese tipo de técnicas como un modo de indagar en la historia del sujeto, modos de decidir, historia escolar, etc. y también, para que durante el tiempo en que no lo vemos, continúe el trabajo iniciado en los encuentros. La manera en que se vincule con estos pedidos, es también un indicador de lo que transferencialmente va ocurriendo, y de los estilos de conexión y resolución de situaciones. Todo lo que sucede en el proceso es un material rico para trabajar con el orientado y en las supervisiones.

El recorrido que se realice a lo largo de las entrevistas no podría estar predeterminado, en el sentido de que nuestra escucha está abierta a lo que el consultante trae y propone en cada encuentro, siempre con el objetivo trazado y explicitado al comienzo. Ello nos permite acotar, redireccionar y proponer trabajos nuevos.

Lo que no puede dejar de indagarse en las entrevistas es: ¿Qué le pasa a este sujeto que no puede decidir? ¿Cómo decide? ¿Qué cuestiones toma en cuenta para hacerlo? ¿Cómo es su

historia de decisiones y su historia escolar / vincular (amigos, familia, actividades)? ¿Cómo es la historia e imaginario de la familia en la que vive, qué profesiones, oficios o trabajos lo preceden y cuáles son valorados? ¿Qué expectativas hay en relación a su proyecto tanto en forma personal como desde lo familiar, o el entorno en el que se mueve? ¿Qué espacios, personas e ideas sostienen y caracterizan a este sujeto?

Estas preguntas son algunos de los disparadores que delinear las entrevistas tanto de profundización como de esclarecimiento (nominaciones que propone la Prof. Mirta Gavilán en el MTO). Lo más importante es no rigidizar el proceso, sino tenerlas en mente e ir abordándolas a partir de los trabajos que se van compartiendo. No siguen necesariamente un orden secuencial, pero sí son preguntas esenciales que hay que trabajar para conocer al orientado y sobre todo para que él pueda reconocerse en sus dichos. El conocimiento y autoconocimiento son dos ejes fundamentales del proceso y ambos posibilitarán un mejor posicionamiento a la hora de decidir.

Por otro lado, es central el trabajo con la información ocupacional. Es importante señalar que la información, que suponemos objetiva, está mediatizada por nuestros imaginarios (del orientador y del orientado), de los que muchas veces no estamos advertidos. Por eso es importante no dar por supuesto que lo que se dice es lo que pensamos (hablar de un médico ¿significa lo mismo para el orientado y el orientador?), sino cotejar a través de preguntas, construcción de imágenes, dibujos, collages, dramatizaciones, escritos. Muchas veces esos imaginarios sin trabajar son los principales obstáculos en la toma de decisiones, de uno y otro lado. Nada garantiza nuestra supuesta objetividad, sólo la apuesta a ponerla en cuestión cada vez.

El trabajo con la información incluye abordarla tanto desde el punto de vista subjetivo (interrogar a esos imaginarios), como desde el punto de vista objetivo (búsqueda de información de opciones laborales, académicas o de tiempo libre reales), transitando esos espacios de modo concreto. Son muchos los jóvenes que sostienen interés por determinada carrera, pero luego “el ambiente, la distancia, el costo económico de la carrera en materiales” generan la deserción. Este tipo de situaciones pueden anticiparse, transitando y conociendo esos espacios previamente. El compromiso y posibilidad de búsqueda de información es uno de los indicadores que dan cuenta de las posibilidades, inhibiciones y temores del sujeto.

En general hay mucha expectativa en torno al cierre del proceso, como si pudiera develar el misterio o las respuestas a las preguntas del consultante. No hay respuestas, porque ellas son únicas y propias de cada sujeto en la coyuntura que le toca decidir. Si bien esto es algo que se aclara desde un comienzo, la expectativa del resultado siempre aparece, incluso también en los padres, en el caso de los adolescentes.

Las últimas entrevistas se destinan al trabajo que tiene que ver con el reconocimiento del camino transitado, los elementos que ha podido conocer y construir, las dudas, el trabajo o no que ha desplegado en relación a ellas, los obstáculos, las insistencias, las repeticiones y lo que aún no se define.

Si bien no hay “un resultado”, el sujeto construye en este proceso un saber sobre sí, preguntas, reflexiones, certezas respecto de lo que está dispuesto y de lo que no. Este hilo se va tejiendo a lo largo de todas las entrevistas...de modo de que lo que se encuentra no sorprende, sino que

se “va armando”. Incluso, a veces, es la precipitación del final del proceso lo que permite resignificar lo hecho hasta entonces.

El tiempo de concluir es un tiempo de ganancia y de pérdida. De lo que se hizo y de lo que no, tanto para el consultante como para el orientador. Pero es fundamental respetarlo y justamente en ese punto tiene importancia el encuadre. Algo se pudo y algo quedó pendiente. Es preciso entender que siempre hay una cuota de frustración y una cuota de logro. Ambos, orientador y orientado deben tolerar que esto sea así. Aunque exista la posibilidad de revisarlo en otro momento, el tiempo de trabajo concluye. Decidir es ganar y también resignar.

Las intervenciones en el proceso específico son siempre prospectivas, apuntan a lo que vendrá, a partir de lo que ocurrió poder armar hacia adelante, disminuir el riesgo conociendo las coordenadas con que actuamos. La *Orientación es un espacio de apertura*, apertura de un tiempo de reflexión, conocimiento y decisión. La *Orientación es un espacio de recepción*, recepción de otro que busca ayuda, un espacio donde se puede desplegar lo que le pasa. La *Orientación es un espacio de exploración*, en tanto que cada consulta es una nueva oportunidad de poner en marcha nuestras herramientas y recursos para acompañar a otro mientras se va descubriendo y conociendo. Trabajamos con la salud desde sus múltiples recorridos. Esta ficha es una invitación a explorar esta práctica.

Referencias

- Bohoslavsky, R. (1978). *Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica*, Palabras iniciales, cap.II, III, IV. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Di Meglio, Mariela (2018). *Aportes de las técnicas psicodramáticas al trabajo en Orientación*. Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación. Aidoel, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.aidoel.org/wp-content/uploads/2018/11/El-Campo-de-la-Educacion.pdf> (p. 41-44)
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Cap 6 y 7. Ciudad autónoma de Bs As. Lugar Editorial
- López Bonelli, A. (2014). *La Orientación Vocacional como proceso*. Cap. 3, 4 Buenos Aires. Editorial Bonum
- Müller, M. (1993). *Orientación Vocacional*. Cap 3- Bs. As. Miño y Dávila Editores
- Rascovan, S (2017). *La Orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Cap 5. Buenos Aires. Paidós.

CAPÍTULO 8

La importancia de la Información Ocupacional en la elaboración de proyectos

*María Laura Lachalde¹¹, María Natalia García¹²
y María Laura Castignani¹³*

La Información Ocupacional es considerada dentro de la Orientación como un eje fundamental para elaborar proyectos para la vida. Las diferentes experiencias que como profesionales de la Orientación atravesamos y trabajamos, nos permiten reflexionar y profundizar en esta temática.

El término *ocupación* no solo se refiere a las elecciones que se realizan en un ámbito educativo y/o laboral, sino a los diferentes roles que como sujetos podemos asumir a lo largo de la vida. Consideramos de vital importancia profundizar en esta etapa para el abordaje de proyectos que no sólo tienen en cuenta el ámbito educativo como opción, sino también la información como recurso que los orientados deben considerar al momento de pensar y pensarse en una nueva ocupación, en un nuevo rol, en un futuro proyecto.

Introducción

En este trabajo intentaremos delimitar los motivos y fundamentos principales sobre la importancia de trabajar la Información Ocupacional en proyectos para la vida, cuando no necesariamente hay una opción educativa y/o laboral al momento de tomar una decisión. La Orientación a partir de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales, ha ido ampliando su accionar, debido a que estos cambios han producido efectos en la constitución de las subjetividades actuales. El Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2017) con la inclusión de los Campos y los Saberes da cuenta en alguna medida de la complejidad de las nuevas realidades a las que hacemos referencia.

¹¹ Docente de la cátedra de Orientación Vocacional

¹² JTP Académica de la cátedra de Orientación Vocacional

¹³ Docente de la cátedra de Orientación Vocacional

La Orientación de ser pensada como una intervención en un momento puntual, pero se fue ampliando a una posición más dinámica que la concibe como un proceso a lo largo de la vida. Es aquí donde es necesario reconocer que los cambios contextuales han dado lugar a maneras diferentes de abordar esta temática tan compleja.

Si nos situamos desde esta concepción amplia, podemos reflexionar sobre los distintos momentos de elección que dan lugar a diversas transiciones en la vida de los sujetos. Con esto hacemos alusión a los momentos de pasaje en el que los sujetos pueden optar por la elaboración de un proyecto de una manera anticipada y planificada, pero también a aquellos momentos inesperados que irrumpen en su vida sin dejar lugar a la posibilidad de proyectarse a futuro con una decisión pensada (ya sea un accidente, un despido, una situación de duelo).

Asimismo, la transición de un tiempo conocido a otro proyectado puede no darse como se esperaba, lo que conlleva al sujeto a replantearse esas estrategias, esos medios y las ideas previas con las que contaba para concretarlo. En cada una de estas transiciones se pueden realizar intervenciones orientadoras.

Ahora bien, ¿cómo construir proyectos desafiando las circunstancias personales y los riesgos e incertidumbres contextuales que muchas veces limitan la posibilidad de concretar las metas previstas y anheladas? Este es un interrogante que plantea Müller (2003) y que utilizaremos como disparador para reflexionar sobre la incidencia de los macroprocesos en los futuros proyectos de los orientados. Por macroproceso nos referimos a los mandatos familiares y la crianza otorgada a cada sujeto como lo más singular, pero ampliando el campo nos remitimos a la comunidad, a las decisiones políticas y económicas, al poder de los medios de comunicación y las redes sociales, a la información que circula pero también a la que uno no puede acceder. Situándonos desde el Modelo Teórico Operativo en Orientación, podemos definir el macroproceso como “los factores que directa o indirectamente influyen en nuestros sistemas de vida” (Gavilán, 2017, p.115), e inciden en nuestras elecciones.

Siguiendo en la línea que plantea el interrogante, se espera orientar a las personas para que logren ser autónomas y proactivas, para que amplíen su conocimiento acerca de sí mismas y aprendan a tomar decisiones con responsabilidad en estos contextos. Esto es lo que plantea Bohoslavsky (1985) en uno de sus criterios, como el objetivo latente de toda Orientación: la deuteroselección. Se busca entonces preparar a los orientados para estas transiciones, facilitando a su vez la instrumentación de los recursos personales en función de una elección madura de un proyecto de vida, como así también la inserción social frente a estos avatares, mediante la asunción de roles ocupacionales elegidos responsablemente.

Un proceso de Orientación Vocacional y Ocupacional necesariamente debe atravesar tres etapas que persiguen diferentes objetivos, pero que a su vez se interrelacionan mutuamente en momentos que son dinámicos, de manera que no es posible llevarlo adelante sin considerarlas integralmente. Con esto nos referimos, en primer lugar, al conocimiento de sí mismo. Esto es la exploración y reconocimiento de gustos, deseos, intereses y miedos que promueven u obstaculizan la toma de decisiones.

En segundo lugar, una etapa sumamente necesaria, que es sobre la que intentamos profundizar en este trabajo, relacionada con la información o conocimiento del contexto general que vincula al sujeto con ese proyecto de vida imaginado. Aquí el objetivo es que los orientados se informen sobre las distintas opciones posibles para llevarlo adelante, anticipando los diferentes caminos en los que podría derivar ese plan según la opción con la que decida quedarse. Este momento debe ser transitado escalonadamente como indican los autores que hablan sobre información de carreras, porque el caudal de datos sobre cada temática puede ser tan extenso, que resulte abrumador para la toma de decisiones. Por último, para la elaboración del proyecto de vida es necesario que el orientado logre describir y proyectar cómo imagina y piensa ese futuro, de manera que visualice las acciones que lo llevarán a concretarlo. En esta etapa es importante trabajar con aquellas herramientas con las que cuenta cada sujeto para superar los posibles obstáculos que pudieran surgir al momento de ponerlo en práctica.

Retomando la etapa de la información como eje fundamental para poder elaborar proyectos, Brea define a la Información Ocupacional como *el conocimiento del conjunto de datos relativos a las profesiones y ocupaciones y, a la preparación básica que se exige para ejercerlas* (1965).

Pero ¿qué sucede en proyectos personales, familiares y/o sociales? ¿Cómo pensar la Información Ocupacional en proyectos donde lo académico y/o laboral no parecen tener una importancia crucial?

Elegimos dejar en claro que los proyectos educativos y laborales funcionan como ejes transversales en la vida de todo ser humano ya que, como sujetos dentro de una sociedad, estamos inmersos en un sistema económico y capitalista que requiere un flujo de actividades laborales, capacitaciones, oficios y profesiones para sobrevivir. No obstante, estos otros proyectos a los que nos referimos pueden confluir con otros deseos que merecen la atención de una disciplina como la Orientación, para acompañar a los sujetos en las distintas transiciones que mencionamos, sea cual sea el momento de la vida.

En este sentido, los orientadores, desde una praxis preventiva, debemos trabajar en el realce de las competencias para que el sujeto de la orientación desarrolle habilidades y destrezas, reforzando sus propias capacidades para el logro de las mejores condiciones de vida en cualquiera de los ámbitos en que se encuentren. Asimismo, las intervenciones se piensan desde un enfoque de promoción *de salud* (OMS, 1986), donde el punto de partida es “lo sano” propiamente dicho, proponiendo abordajes que apunten a mantener y mejorar los niveles de salud existentes.

De este modo, la formación de los orientadores en estos nuevos, complejos y con frecuencia turbulentos escenarios de desarrollo y convivencia humana, con circunstancias cada vez más difíciles desde la perspectiva ambiental, y altamente conflictivas desde las relaciones vinculares en todos los ámbitos, requiere repensar la praxis orientadora desde un abordaje interdisciplinario. La interdisciplinariedad nos permite pensar en las nuevas problemáticas de la subjetividad, en el análisis del sistema educativo y del mundo productivo, en la transición a lo laboral y en el uso del tiempo libre para la realización de diferentes actividades. En relación a esto, Neffa (2003) expresa que el trabajo es una de las tantas actividades de

la naturaleza humana junto a otras como son las que se desarrollan en la esfera doméstica, educativa, cultural, recreativa, deportiva, relaciones con los amigos y familiares, actividades asociativas, sindicales, políticas, religiosas, lúdicas, entre otras. Ahora bien, ¿por qué es tan importante estar informado?

Así como los jóvenes que terminan la escuela secundaria y están pensando en alguna carrera, poseen algunas imágenes distorsionadas de las profesiones, en el caso de los proyectos que denominamos para la vida, también se requiere de una instancia de información para su futura concreción. Pensemos por ejemplo, en proyectos vinculados con la adopción de un hijo, el desarrollo profesional de un deporte, la reorganización del tiempo libre frente a la jubilación o la exploración de nuevos intereses que no habían tenido oportunidad de desarrollarse en los tiempos de la juventud por necesidades económicas o familiares (como ser viajar, gestionar un microemprendimiento con alguna habilidad manual, etc.).

Roles Ocupacionales

Super y Bohn (1973), desde las teorías evolutivas de la elección, describen -siguiendo a Bühler-, cuatro momentos del desarrollo vocacional: desde el nacimiento (*etapa de crecimiento*), hasta llegar a la etapa que él denomina *de declinación* (65 años en adelante). Ahora bien, en las etapas que nosotros podemos denominar “intermedias” *etapa de establecimiento* (26-44 años) y *etapa de sostenimiento* (45-64 años), se hace mención a la búsqueda, encuentro y desempeño en un trabajo adecuado dejando por fuera la posibilidad de explorar nuevos campos de interés para elaborar nuevos proyectos.

Actualmente, podemos debatir sobre estos momentos ya que el proyecto laboral se ha flexibilizado, no es algo “eterno” y “estático”, sino que, desde una concepción integral, se apuesta a la convivencia de varios proyectos a lo largo de la vida de un sujeto. Hoy en día, hombres y mujeres, no apuestan únicamente a “hacer carrera”, en sus trabajos sino a desarrollarse según sus propios ideales, buscando “crecer” a su manera. Incluso, en la etapa conocida como de declinación, podríamos interrogarnos sobre esta cuestión, ¿qué es lo que declina? El cese de un trabajo formal no implica la anulación del deseo, la posibilidad de pensar proyectos para el tiempo de ocio y el disfrute familiar.

Esto nos lleva a pensar en los roles ocupacionales y en qué relación tiene el sujeto con respecto al mundo exterior. En este sentido, debemos considerar lo que implica el mercado laboral, pero también las relaciones interpersonales, el crecimiento personal, los nuevos saberes adquiridos a lo largo de la vida. El sujeto, como ser social, se halla inserto en un contexto en permanente cambio y dinamismo que determina los roles que cada uno asume. Muchas veces esto depende de la mirada que los otros tengan en relación a ese comportamiento ocupacional. Con esto queremos expresar que a lo largo de la vida, los seres humanos desempeñamos varios y diversos roles, y no sólo los educativo-laborales. Podemos ser estudiantes, a la vez que

empleados o emprendedores, a la par que hijos. Podemos ser madres y profesionales. Podemos ser graduados de una carrera universitaria y viajeros frecuentes. Estos son algunos ejemplos de la “convivencia” de distintos roles, en el devenir de un sujeto.

La Información como posibilitadora de la elaboración de proyectos para la vida

Ningún proceso de Orientación puede considerarse completo si no se incluye un momento en el que el sujeto transite por una etapa de Información Ocupacional, ya que es imprescindible para la toma de cualquier decisión, conocer el abanico de posibles opciones a considerar.

Frente a esto, el sujeto debe modificar los esquemas ya construidos en base a la nueva realidad ocupacional que se le presenta (Brea, 1965). La búsqueda de información implica posicionarse frente a lo desconocido y extraño, intentando encontrar gradualmente nueva información para dar lugar a la toma de decisiones. La etapa de la Información Ocupacional implica una apertura a lo sociocomunitario que amplía el campo educativo laboral (Pássera, 2020). El encuentro con la oferta ocupacional (en cualquier campo de interés) puede generar tanto dudas como certezas, así como nuevas preguntas, o corrección de distorsiones, todas situaciones que contribuyen al proceso de elección.

Con esto afirmamos que el conocimiento de la realidad ocupacional siempre supone un orientado que tiene conocimientos previos, identificaciones familiares y ocupacionales que influyen en la decisión; pero que además, tiene una necesidad de encontrar nuevos posibles. Es indispensable que se posicione como un sujeto activo que pueda hacer uso de esa información y de esos nuevos conocimientos vinculados a su proyecto, realizando una búsqueda graduada en niveles de profundización creciente y extensión decreciente (Brea, 1965).

Varios autores coinciden en la aproximación a la información de acuerdo a estos niveles, donde el primero pretende ofrecer un panorama general de las distintas opciones que los sujetos pueden elegir, pasando por uno de profundización de las opciones preseleccionadas, hacia el último nivel en el que el contacto con los lugares donde se desarrollan esas actividades es imprescindible para la toma de decisiones.

Aquí es donde podemos diferenciar los procedimientos para la profundización de la información educativa o laboral, con aquella vinculada a cualquier otro proyecto personal o social, dado que para acercarnos a lo específico de cada elección de vida -excepto los datos que nos brindan los buscadores de internet-, no hay fuentes documentales ni centros especializados que concentren toda esa información (por ejemplo, para el proyecto de un sujeto que busque profesionalizar su disciplina deportiva, encontrar un listado de clubes que le brinde esta posibilidad).

En este punto, el contacto con las *fuentes vivas de la información* (Canessa, 1990) resulta esencial para avanzar en la toma de decisiones. El contacto directo con las instituciones donde estos proyectos puedan efectivizarse, para entrevistarse, por ejemplo, con los agentes que llevan adelante ese tipo de actividades que los sujetos eligen, es crucial.

Esto supone un orientador que tenga una mirada objetiva en cuanto a la realidad ocupacional, que al ser tan amplia y en constante dinamismo, requiere de una capacitación permanente y de un abordaje interdisciplinario. Resulta de suma importancia sostener y acompañar las búsquedas personales del orientado, apelando a la inclusión de otras disciplinas que le permitan al sujeto de la Orientación, acceder a un conocimiento más acabado de las posibilidades de las que dispone para concretar su proyecto.

En este sentido, consideramos que cuando alguien debe optar por un proyecto personal más amplio, debe informarse sobre las distintas opciones posibles para conocerlas e interrogarse sobre ellas, así como sobre las ideas previas con las que llega a la consulta de orientación. Esto conlleva a un conocimiento sobre gustos e intereses para la elaboración de un proyecto, que no implica solo elegir estudios, sino también, definir valores personales, significaciones sociales sobre las profesiones, trabajos y de lo que se quiere para sí. Esto lleva a repensar en el desarrollo de la propia vida en conexión con los otros, en una sociedad dada, en conjunto con otros proyectos altamente significativos, como son elegir pareja, formar una familia, vivir de determinada manera, cumplir o intentar cumplir los propios sueños en contextos históricos sociales turbulentos.

A continuación y para finalizar, describiremos brevemente algunas situaciones que se enmarcan en lo que hemos denominado “proyectos para la vida”.

a- Un joven que frente a la culminación de sus estudios secundarios, decide dedicarse profesionalmente a una actividad deportiva. En este caso en particular, la elección de este proyecto implicó lo que podemos denominar la “autodeterminación”, es decir, la capacidad de elegir con autonomía. El joven presenta una discapacidad visual y desde pequeño viene practicando el deporte al que hoy se dedica profesionalmente. En este caso, su proyecto vehiculiza otros aspectos sumamente significativos para su desarrollo personal: mudarse a otra ciudad, vivir con nuevos compañeros, manejarse en un contexto nuevo y por lo tanto desconocido para él. Entonces, aquí, el proceso de acompañamiento en la búsqueda de la información, tuvo que ver con estos nuevos espacios que él iba a comenzar a transitar y cuáles eran las herramientas que él tenía para poder llevar adelante este proyecto, así como, las que debía necesariamente desarrollar para poder sostenerlo. Esa información, apunta a lo que Watts (1991) menciona como *Destrezas Personales Transferibles*, es decir, no tiene que ver con el acceso a una información que le permita conocer una opción de estudios, sino con el desarrollo de competencias para poder desenvolverse en un contexto que se presenta turbulento y permanentemente abierto al cambio. En este caso, fue fundamental la información que le proporcionó un representante del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CENARD), sobre la posibilidad de dedicarse profesionalmente a su actividad deportiva. Si bien él ya había participado de los juegos bonaerenses, así como de un mundial en su disciplina, la información brindada posibilitó la concreción de este proyecto deportivo al finalizar sus estudios secundarios.

- b- Situaciones vinculadas a la búsqueda de información necesaria a la hora de elegir formar o ampliar una familia, cuando se requiere el uso de técnicas de reproducción humana asistida o se opta por una adopción. Es imprescindible contar con los datos necesarios para iniciar un trámite legal de adopción o los procedimientos y lugares que desarrollan estas técnicas para iniciar un tratamiento de fertilidad. No sólo hablamos de cuestiones legales o médicas, en las que se demuestra el valor del trabajo interdisciplinario, sino también de lo que genera en la subjetividad de la familia atravesar todo este proceso. ¿Qué implica pensarse como madre o padre cuando la genética del bebé no se comparte con uno o ambos miembros parentales? ¿Qué sucede con los imaginarios sociales y familiares cuando se piensa en una elección así? Como seres sociales que cumplimos otros roles, ¿cómo influye una decisión así en el campo laboral?
- c- La situación de una adolescente que, a sus 14 años, gracias a la invitación de una docente para organizar el acto del 24 de marzo, por su sensibilidad frente al tema, conoce a una joven militante de un partido político que la invita a una charla para que pueda interiorizarse. A partir de allí, comienza a militar en la agrupación durante dos años. La joven comienza a darse cuenta de que quería ser feminista en el 2015 por varias cuestiones: sentía dolor por no poder jugar al fútbol porque no había clubes para nenas o porque la tildaban de “machona”, por realizar un trabajo de Violencia de Género para la materia “Construcción de ciudadanía” (y ya sabiendo de casos de público conocimiento como Candela o Ángeles Rawson) y por participar de la marcha “Ni una menos”. Un tiempo después y gracias a la lectura que le recomienda una compañera, toma conciencia de que los partidos que buscaban reformar el sistema no la representaban, pero sí aquellos que querían construir uno nuevo. Por esta razón, comienza a militar en la Agrupación de Izquierda buscando estrategias para conseguir una sociedad sin desigualdades.

En este ejemplo se muestran dos elecciones en un momento particular de la joven, pero que no están vinculadas a la finalización de sus estudios ni al comienzo de una actividad laboral o educativa. Se visualiza un proceso en el que se van conociendo nuevos datos, sucesos, ideologías y donde, a través de la búsqueda de información, la joven en cuestión elige ser feminista y militante de un partido político específico. Por ende, esta situación particular ejemplifica el valor de la Información Ocupacional como recurso para conocer datos necesarios y de interés al momento de tomar una decisión más elaborada, aunque no refiera específicamente a una intervención orientadora llevada a cabo por un profesional. Con esto queremos expresar que la Información Ocupacional es una herramienta fundamental para la toma de decisiones independientemente que los orientadores realicemos una intervención orientadora o no. Es vital para desarrollar un proceso de acompañamiento adecuado, pero también funciona como una estrategia válida y necesaria en el recorrido que cada persona realiza para lograr una elección reflexiva, responsable y autónoma.

Conclusiones

En este trabajo intentamos demostrar lo imprescindible de la Información Ocupacional como una herramienta para que los sujetos puedan “pensar-se” en un proyecto para la vida. El rol del orientador es acompañarlos en esta búsqueda, apuntando a la reflexión sobre sus verdaderas posibilidades, teniendo en cuenta, por un lado, las fortalezas y debilidades personales y por el otro, la situación macrocontextual que posibilita o dificulta la concreción de esos proyectos.

En este sentido, desde el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2017), las intervenciones realizadas desde una estrategia preventiva e integral contribuyen al reconocimiento de las significaciones del imaginario social, porque estos pueden acarrear distorsiones que son obstaculizadoras para la elaboración de proyectos. Desde la Orientación, las intervenciones apuntan a recuperar y capitalizar las experiencias vividas, resignificarlas, reflexionar sobre las transiciones mencionadas con el propósito de comprender los cambios, haciendo hincapié en las adquisiciones y competencias para encarar proyectos de vida.

Tanto orientados como orientadores debemos comprometernos en que la búsqueda de diversas opciones a la hora de elegir, en cualquier momento de la vida y en distintos ámbitos, requiere de un abordaje interdisciplinario e intersectorial que funcione como una apertura hacia la toma activa de decisiones. Tal como se describió en los testimonios presentados, la riqueza interdisciplinaria se puso en evidencia, al momento en que los sujetos de la orientación, pudieron tomar contacto con los establecimientos o personas que brindaron una información vivencial.

Bibliografía

- Bohoslavsky, R. (1985). *Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brea, M. (1965) La información ocupacional como etapa del proceso de orientación vocacional. En *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. Buenos Aires.
- Canessa, G. (1990). Las fuentes vivas de la información vocacional, en Elizalde, J. & Rodríguez, A. (comp.) *Orientación vocacional, espacio de reflexión, confrontación y creación*. Montevideo: Roca Viva.
- Gavilán, M. (2017) *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar
- Müller, M. (2003) *Cuaderno de Cátedra*. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- Neffa, J.C. (2003) *El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece*. 1° edición. Buenos Aires: Lumen.
- OMS (1986) Carta de Ottawa
- Pássera, J. (2020) Conversatorio “La Orientación Educativa Laboral en la Argentina: De ayer a hoy” en Ciclo de Conversatorios 2020. Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa

y Laboral. Recuperado de <https://www.aidoel.org/novedades/video-conversatorio-la-orientacion-educativa-y-laboral-en-la-argentina-de-ayer-a-hoy/>

Super, D. y Bohn M. (1973) *Psicología Ocupacional*. México. Compañía Editorial Continental.

Watts, A. (1991). Orientación de la carrera en la Universidad y el desarrollo de las destrezas transferibles. En *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, Instituto de la Educación y Orientación de la carrera. Cambridge, Reino Unido.

CAPÍTULO 9

La Orientación como eje para el sostenimiento de la trayectoria escolar

*María Laura Lachalde*¹⁴

En el presente trabajo reflexionaremos sobre la importancia de la Orientación en el sostenimiento de la trayectoria escolar en contextos vulnerados y vulnerables; teniendo en cuenta una propuesta educativa denominada Aula de Aceleración.

En el primer apartado, titulado *Orientación*, daremos a conocer qué se entiende por dicho concepto y algunos puntos claves del Modelo Teórico Operativo para reflexionar sobre nuestro escrito. En el siguiente, *Sistema Educativo Actual*, detallaremos brevemente la organización con la que cuenta este sistema para comprender la trayectoria escolar que el estudiante debe seguir y la importancia de la creación de las Aulas de Aceleración. Continuamos con *Aulas de Aceleración*, con el objetivo de dar a conocer al lector qué significa e implica esta propuesta educativa creada en 2018; y luego llegamos a la articulación que nos permite pensar la operatividad de la Orientación dentro de esta propuesta y el valor que tiene como precedente e intervención posterior al Aula de Aceleración. Este apartado, *Orientación y Aulas de Aceleración*, reflexiona sobre los dos puntos clave de este escrito y funciona como una conclusión, aunque en *Reflexiones Finales*, brevemente recapitulamos sobre lo mencionado durante el presente trabajo.

Orientación

Entendemos a la Orientación como una especialidad de la Psicología que puede ser llevada a cabo por un psicólogo o psicopedagogo especializado en la temática, que apunta a acompañar a los sujetos en un momento vital de sus vidas en que se plantea cierta duda sobre cómo continuar su trayectoria. Si bien hablamos de un momento puntual en el que se debe elegir, es un tiempo que puede darse a lo largo de toda la vida ya que nos enfrentamos a distintas situaciones que ameritan optar por diversas posibilidades.

Teniendo en cuenta el Modelo Teórico Operativo propuesto por la Dra. Gavilán (2006), consideramos la importancia del macroproceso: es vital reconocer en nuestra labor el

¹⁴ Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional

contexto socio-histórico, económico y cultural de las personas que demandan Orientación. Transformar esos contextos y poder alojar a diversos sectores y poblaciones requiere el diseño y ejecución de políticas públicas (a través de planes, programas y proyectos) que apuesten a la inclusión de todos y no a la reproducción de una realidad que muchas veces termina por excluir. Dichas planificaciones serán productivas en la medida que se trabaje desde el paradigma de la salud comunitaria: desde el campo de lo sano con medidas preventivas junto a la comunidad “adoptando una actitud de amplia apertura hacia la co-construcción de conocimientos y destrezas” (Saforcada, 2015, p.37). Es decir que la comunidad es el componente principal en la toma de decisiones.

Cuando nos referimos al macroproceso hacemos mención, además, a los diferentes valores y representaciones sociales que influyen en la toma de decisiones de todo sujeto (incluso los mandatos familiares que versan y/o pesan sobre uno). Estos, a su vez, generan imaginarios sociales, es decir, creaciones propias de la sociedad en un momento histórico particular que terminan produciendo sentido en los sujetos y generando un mundo de significaciones que los constituyen y determinan.

Estos imaginarios sociales influyen en el momento vital en el que cada uno se encuentre para tomar una decisión de cara a futuro, ya que muchas veces, terminan por etiquetar a una población, a un sector o incluso a una carrera.

Podemos elegir la Orientación del Ciclo Superior en la Escuela Secundaria Básica. Podemos estar frente a la elección de continuar una carrera universitaria, terciaria, formarnos en un oficio, viajar, formar parte de una ONG, formar una familia, dedicarnos a trabajar luego de la secundaria. Podemos necesitar repensar nuestro trabajo, elegir ocupar un nuevo rol, prepararnos para el retiro laboral. Podemos elegir ser madres o padres. Podemos elegir especializarnos luego de una carrera de grado. Existe una gran cantidad de momentos en los que podemos elegir, y en los cuales, se pueden presentar variedad de ofertas. Cada momento de cambio es nominado, según el Modelo Teórico Operativo, como microproceso.

Es trabajo del Orientador acompañar en la reflexión y el proceso de elección para que la toma de decisiones pueda ser elaborada y así poder prevenir futuras frustraciones en relación a lo elegido. Es decir que, siguiendo a Rascovan (2016), la Orientación es “la intervención tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir” (p.36).

El ámbito educativo es el área, por excelencia, en el que podemos ejercer nuestro rol de Orientadores para llevar a cabo una prevención primaria; pero no es el único. Hay distintos campos en los que podemos ejercer e incluso considerar para un trabajo integral. No debemos olvidar que la Orientación, como es pensada desde la cátedra, se apoya en el paradigma de la complejidad. Esto refiere a la multiplicidad de componentes que se vinculan y articulan entre sí, dentro de la Orientación; y a la relación que se da entre lo singular y lo colectivo, el sujeto y la sociedad y la sociedad y cada uno de los sujetos.

¿Qué sucede con aquellos estudiantes de sectores vulnerados y vulnerables que no pueden acceder a alguna intervención que le permita pensar o reflexionar sobre su futuro? ¿Qué sucede con aquellos estudiantes de sectores vulnerados y vulnerables a los cuales no cubre el área

programática de un programa o de un proyecto de Extensión? ¿Qué sucede cuando aquellos programas o proyectos se circunscriben a determinados destinatarios y no a otros? ¿Qué sucede con los adolescentes que abandonaron la educación secundaria?

Sistema Educativo Actual

Para continuar profundizando la temática, debemos recorrer brevemente algunas cuestiones prevalentes de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688. En el artículo 3 de ambas leyes se establece que la educación es una política prioritaria de Estado. La misma “brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (Art. 8, Ley N° 26.206).

La estructura del Sistema Educativo Nacional y del Provincial comprende cuatro niveles, a saber: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. El Sistema Educativo Nacional comprende ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria). Estas modalidades atienden particularidades (personales o contextuales), en los distintos niveles y funcionan como opciones organizativas y/o curriculares, para garantizar el derecho a la educación. El Sistema Educativo Provincial define como modalidades a la Educación Técnico-Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, la Educación Intercultural, Educación Física, Educación Ambiental y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

En este trabajo nos interesa profundizar en la Educación Secundaria, como nivel obligatorio del Sistema Educativo y posterior a la finalización de la Educación Primaria. Este nivel se divide en un Ciclo Básico y un Ciclo Superior Orientado: el Básico es común a todas las instituciones secundarias y el Orientado se caracteriza por especializarse en diversas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. En el año 2019 se agregó Turismo como orientación a algunas escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, sumándose a las otras ocho orientaciones existentes: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Administración, Literatura, Arte, Educación Física, Comunicación y Lenguas Extranjeras.

Las orientaciones en el Ciclo Superior Orientado permiten que los estudiantes puedan elegir su formación según la preferencia y la oferta educativa. Este momento es considerado como un microproceso ya que las personas pueden elegir cómo continuar su formación educativa y dónde hacerlo.

Cabe hacer mención aquí que para asegurar que los estudiantes asistan regularmente a la institución educativa existen diferentes leyes y anexos que van cubriendo las variadas posibilidades de ausentismo (Ley N° 14.637), para alumnas embarazadas y para alumnas o alumnos

en condición de maternidad o paternidad, (Resolución N° 736/12, anexo 1: Tratamiento del ausentismo escolar. Actuaciones a nivel institucional, y Anexo 6 del Régimen Académico), son alternativas institucionales que tienen el objetivo de proponer acompañamientos pedagógicos específicos a estudiantes. Teniendo en cuenta estos escenarios posibles, podemos introducirnos en la importancia de las Aulas de Aceleración.

Aulas de Aceleración

Los interrogantes mencionados al finalizar el apartado Orientación, funcionan como preguntas disparadoras sobre las Aulas de Aceleración. Para esto, inicialmente, debemos considerar que el Aula de Aceleración, siguiendo con lo planteado por Dirección de Educación Secundaria (2018), es una propuesta pedagógica de dicha Dirección (Disposición 34/2018), que tiene como finalidad principal que jóvenes, entre 15 y 17 años, puedan culminar el Ciclo Básico de Educación Secundaria y, por ende, iniciar el 4° año del Ciclo Superior de dicho nivel educativo.

La forma de enseñanza en estas aulas refiere a una circulación de saberes que se desarrolla en base a la interacción entre docentes con alumnos y estudiantes entre sí, intentando la resolución de problemas y proyectos. La heterogeneidad propia de las aulas, debido a las distintas edades y trayectorias escolares, favorece el éxito de esta dinámica. En esta propuesta cobran valor las distintas experiencias, vivencias y saberes de quienes integran el curso.

Partiendo del objetivo de esta propuesta vemos que jóvenes entre 15 y 17 años no han finalizado el Ciclo Básico de Educación Secundaria, que inicia a los 12 años y debería culminar a los 14 aproximadamente. Esto demuestra la existencia de un desfasaje de edad, pero no los motivos por los cuales estos estudiantes no han podido iniciar y/o finalizar este primer ciclo.

Sin embargo, podemos mencionar que son variadas las historias personales que confluyen en las Aulas de Aceleración: estudiantes que fueron madres/padres durante el ciclo escolar y decidieron abandonar; algunos que debieron migrar con sus padres por sus trabajos; otros con familiares cercanos con problemas de salud o en conflicto con la ley y por lo tanto, debieron ocuparse de los cuidados de hermanos más pequeños, de abuelos, etc. También hay estudiantes que atravesaron alguna enfermedad; que eligieron dejar los estudios sin causa aparente y algunos que tuvieron que optar por trabajar. Muchas de estas causas provocaron que jóvenes sean repitentes crónicos y haya una elevada sobreedad con respecto a sus pares.

A pesar de los diferentes motivos de abandono puede observarse una base común: el ingreso y permanencia en el sistema educativo necesita de un apoyo familiar que requiere sostenerse sobre bases sólidas de políticas sociales que contemplen la salud y el trabajo como derechos de las personas; para así, poder garantizar el derecho a la educación. Ese derecho que se vulnera cuando los adolescentes y jóvenes deben ocuparse de situaciones que exceden al espacio escolar.

Consecuencia de esto es que lo que se considera correcto en educación, en cuanto al pasaje de un curso a otro, de un ciclo básico a uno superior comience a sufrir modificaciones y así generar nuevos caminos posibles. Siguiendo a Terigi (2007)

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Podemos sostener que la gradualidad curricular diferenciada en años y la organización por niveles generan una trayectoria que es lineal y escalonada. El cumplimiento de estos tres rasgos del sistema educativo (organización por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción), sumado a la realidad de cada estudiante, hace que las trayectorias teóricas se transformen y produzcan trayectorias reales.

Pensar y hablar sobre lo educativo no sólo implica hacer mención a una trayectoria teórica dentro de una institución escolar, sino también considerar las múltiples experiencias y expresiones que puede sortear la educación, reconociendo que hay otros espacios que pueden funcionar como formativos.

Además, el estudiante, como mencionamos, tiene una historia particular, un recorrido propio, con distintas experiencias familiares, educativas y laborales. En algunos casos, estos trayectos singulares han modificado la continuidad escolar en los tiempos que pauta el sistema educativo formal, provocando repitencia, abandono temporario o permanente; haciendo de estas trayectorias escolares, trayectorias reales.

En línea con Terigi (2009), es relevante considerar la importancia de la trayectoria educativa (tanto la trayectoria teórica como la real) para la implementación de políticas educativas. Es necesario un Estado que intervenga en la vida social y “asuma una posición de defensa explícita de los derechos educativos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no sólo en sus declaraciones públicas, sino en las modalidades de sus prácticas” (p. 26).

Las Aulas de Aceleración dejan en evidencia una política educativa que tiene en cuenta que existen trayectorias reales en cada estudiante y que las mismas, pueden dar lugar a distintos saberes que influyan en la continuidad escolar (aunque esta se haya interrumpido).

Es importante indicar, y de manera muy breve, que así como el Aula de Aceleración es una propuesta educativa para finalizar el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, existen otras propuestas que tienen como objetivo principal la finalización de los estudios secundarios. Esto se debe a que, como explicamos, es importante que las trayectorias teóricas puedan tenerse en cuenta dentro de las trayectorias reales de cada sujeto. El Plan FinES, tiene tres modalidades (para rendir materias adeudadas, para finalizar el primario y/o para finalizar el trayecto secundario). El título es oficial y tiene validez nacional. Los Bachilleratos Populares son creaciones de distintas organizaciones sociales que pretenden brindar una educación a los miembros de dicha organización y a vecinos en general; muchos de estos están reconocidos por el Estado, por lo

que el título también es oficial. Los CENS son Centros Educativos de los Niveles Secundarios para personas mayores de 18 años, que al cabo de tres años, reciben un título oficial.

Orientación y Aulas de Aceleración

Podemos pensar dos momentos distintos con respecto a quienes estudian bajo esta propuesta. Un primer momento en el que el estudiante está desescolarizado o es repitente con sobreedad y un segundo momento en el que finaliza el Ciclo Básico y debe continuar con el Ciclo Superior de Educación Secundaria. Ciclo, además, que se caracteriza por poseer distintas orientaciones educativas. ¿Cómo podemos pensar la importancia de la Orientación en estos dos momentos?

Con respecto al primer punto, deberíamos cuestionarnos por qué los estudiantes llegan al Aula de Aceleración. ¿Qué falla en el sistema educativo para que las alumnas y los alumnos no alcancen la finalización del Ciclo Básico en los tiempos pautados? Justamente podemos pensar aquí en el citado paradigma de la complejidad, ya que el sistema educativo no está aislado sino que debe pensarse en articulación con el campo económico, de la salud y de las políticas sociales. En respuesta a este entramado podríamos modificar la pregunta inicial: ¿Qué falla para que las alumnas y los alumnos no alcancen la finalización del Ciclo Básico en los tiempos pautados?

Entendemos por campo, siguiendo a Bourdieu (2002), como un espacio estructurado de lucha en la que están en juego intereses específicos entre diversos agentes e instituciones. Articulamos el campo educativo con el económico porque hay estudiantes que se vieron obligados a abandonar o no pudieron sostener la trayectoria escolar debido a la necesidad de trabajar. Un trabajo, en la mayoría de ocasiones, informal. Incluso nos referimos a un trabajo de cuidados cuando estos niños, niñas y adolescentes deben quedarse en sus hogares cuidando de hermanos menores o de abuelas y/o abuelos porque sus padres tienen que salir a trabajar.

Articulamos el campo educativo con el de la salud (y este en íntima relación con el económico), porque el trabajo de cuidados se debe a la imposibilidad de algunas familias de poder costear un trabajador de la salud, como son profesionales en enfermería o cuidadores domiciliarios, para encargarse de adultos mayores. Además, hay estudiantes que para conseguir un turno en el Centro de Atención Provincial (1º nivel de atención) faltan a clases, debido a la organización de cada establecimiento. Esto demuestra la importancia de la promoción y prevención de la salud, además de su tratamiento.

Es necesario mencionar que cuando hablamos de promoción y prevención, también pensamos en cómo esto repercute en las situaciones que viven estudiantes, como el consumo problemático de sustancias y el embarazo, maternidades y paternidades en la adolescencia (EMPA).

Relacionamos el campo educativo con las políticas sociales porque es necesario pensar al sujeto de una manera integral, no sólo como estudiante desde el ámbito de la educación formal, sino como una persona con intereses que desea explorar y llevar a cabo, con situaciones que

ameritan un tratamiento psicológico como es el consumo problemático de sustancias, con necesidad de terminar los estudios en otra modalidad. Para todo esto hay una gran cantidad de organizaciones que llevan a cabo distintas acciones para generar transformación de la realidad en diferentes poblaciones. Podemos destacar el Programa Envión, que es un programa destinado a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que tiene como objetivo dictar cursos en distintos espacios y otorga una remuneración económica a quien los tome, con el fin de promover la inclusión y/o reinserción al sistema educativo y formar a los jóvenes para el ingreso al mundo laboral), el Centro Provincial de Atención (CPA) y los Bachilleratos Populares a cargo de distintos Movimientos.

Reconocemos la importancia que adquiere conocer y tener en cuenta las trayectorias reales (Terigi, 2009) de los estudiantes, su contexto social, su historia personal para encontrar el modo de acompañar y sostener la trayectoria escolar sin llegar a los recorridos irregulares que provocan permanencias crónicas o abandono. Y en el caso de esta irregular trayectoria teórica, como mencionamos en el apartado anterior, es fundamental dar lugar a la trayectoria real de cada estudiante para que pueda continuar su trayectoria educativa y se implementen o mejoren las políticas educativas y todas aquellas que, debido a sus fallas, provocaron trayectorias escolares discontinuas.

Desde nuestra práctica no podremos solucionar ciertos problemas que hacen a la realidad de cada estudiante pero sí poder pensar junto a ellos qué beneficios tiene la educación formal, qué puede motivarlos en su sostenimiento, qué intereses tienen por fuera de la institución educativa para que conozcan otros modos de educación como pueden ser los distintos cursos que promueve el programa Envión.

Incluir a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo significa mucho más que habilitar un lugar en la matrícula de cualquier establecimiento del sistema educativo formal. Implica pensarlos dentro de un contexto familiar y social que en distintas oportunidades no los aloja y donde, el colegio u otra institución resulta ser ese espacio de contención más allá de lo pedagógico. Siguiendo a Krichesky (2006, p.28) consideramos que la comunidad de aprendizaje debe funcionar como sostén de estas y estos estudiantes: hay que trabajar de un modo integral entre las autoridades y docentes de las escuelas, las familias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a dichos establecimientos, los propios estudiantes, actores sociales en general y el Estado presente a través de sus planes, programas y proyectos.

La Orientación es una herramienta privilegiada para ayudar al sostenimiento de la trayectoria escolar dentro de un proceso educativo. Y mencionamos el término “proceso” para remarcar que no es un tiempo determinado, un hecho puntual de elección, sino un despliegue de momentos, de situaciones que se van anudando en los sujetos y necesitan ser trabajados, para darle continuidad a la trayectoria.

Con respecto al segundo punto planteado, el momento en que el estudiante finaliza el Ciclo Básico y debe continuar con el Ciclo Superior de Educación Secundaria, la Orientación vuelve a cobrar valor de intervención. Si finalmente sucede que el estudiante se inscriba en

el Ciclo Superior significa que el Aula de Aceleración cumplió su objetivo: se escolarizó nuevamente al joven que no podía continuar en un ciclo básico o que había abandonado sus estudios. La pregunta aquí es múltiple. Comencemos reflexionando sobre el Aula a la que tuvo que asistir: ¿Era una institución conocida por el joven? ¿Era una institución cercana a su domicilio? Aclaremos que no existen Aulas de Aceleración en todas las escuelas secundarias, y que las que están funcionando se encuentran saturadas de matrícula viéndose imposibilitadas de inscribir a todos los estudiantes que lo solicitan. Además es necesario destacar que, cuando un estudiante repite, la institución no puede anotararlo en Aceleración y debe buscar otra Secundaria que incluya la propuesta.

En caso que el Aula sea próxima al domicilio, que el estudiante se sienta alojado y acompañado, ¿Qué sucede con la orientación que tenga esa escuela? ¿Es del interés de quien estudia? ¿Podrá sostener ciertos contenidos que no formen parte de su área de intereses educativo-ocupacionales? ¿Qué ocurre con las formas en que serán dictadas las clases? Recordemos que Aceleración tiene un modo particular de enseñanza-aprendizaje. Basa sus clases teniendo en cuenta las siguientes capacidades a la hora de enseñar y evaluar: pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, resolución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación y expresión y ciudadanía democrática.

La población que cursa Aceleración ingresará a 4º año del Ciclo Superior con una realidad que, en el peor de los casos es similar a la que generó la permanencia o abandono, con alguna actividad extraescolar que funcione como trabajo y con materias más específicas que las que se dictaron en el curso. Reiteramos que la Orientación sostiene estrategias que promoverán la subjetivación de cada situación para apostar a la inclusión y no a la exclusión de los jóvenes. Ante esta situación surge un interrogante central: ¿qué motivará a estos jóvenes a sostener tres años más de escolaridad?

Advertimos cuánta importancia adquiere nuevamente conocer sus deseos, sus intereses, sus habilidades para que puedan ponerse en práctica en el Ciclo Superior y eso motive la trayectoria escolar. Qué valioso es conocerlos para apostar a una institución educativa que tenga aquella orientación. Además, es de gran utilidad como disparador para el presente y futuro ocupacional de estos jóvenes.

¿Por qué no podrían elegir cambiar de institución? De todos modos, el sostenimiento institucional en algunas ocasiones se da por el sentido de pertenencia que se logra con las autoridades, docentes y pares del curso. Entonces nos permitimos pensar el valor de las pasantías en distintos establecimientos, de la posibilidad de cursar materias optativas, de la oportunidad de que distinto tipo de profesionales tengan conversatorios con estudiantes (3º nivel de información); para que cada cual pueda ir conociendo y eligiendo su propio camino.

Reflexiones finales

Concluyendo este escrito, señalamos la importancia de trabajar en articulación con políticas sociales vigentes desde distintos programas a nivel nacional, provincial y/o municipal, considerando la singularidad de los estudiantes como sujetos de derecho, con una historia personal y familiar, con habilidades, deseos e intereses particulares. Uno de los ejes centrales es que las trayectorias reales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes sean tenidas en cuenta y de este modo, se amplíen sus trayectorias educativas.

Comprendemos que cualquier trabajo interdisciplinario que pudiera contribuir en la toma de decisiones de las políticas públicas, sería una intervención desde un nivel de macroproceso. Y entendiendo a la Orientación como una estrategia de abordaje integral, creemos que es una herramienta vital para encarar proyectos que articulen políticas sociales, educativas, laborales y de salud, con el objetivo de pensar en el bienestar de los sujetos y en la construcción de un proyecto para la vida.

Asimismo, el ingreso a Aulas de Aceleración puede ser considerado como un microproceso y abordarse como tal, preservando el momento en el que la persona debe elegir iniciar, nuevamente o por primera vez, el camino por la Secundaria. Una intervención de cara al futuro de los sujetos cobra relevancia, en el sentido de posibilitar la inclusión de estudiantes que, con trayectorias reales, puedan continuar sus trayectorias educativas.

Referencias

- Bourdieu, P. (2002) *Campo de Poder, Campo Intelectual. Algunas propiedades de los campos.* Buenos Aires: Editorial Montessor.
- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria (2018) *Aulas de Aceleración.* La Plata. Disponible en: <http://abc.gob.ar/secundaria/documentos-generales>
- Gavilán, M. (2006) *La transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa - 1a ed.* – Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Rascovan, S. (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetivante.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E., Castellá Sarriera, J., Alfaro, J. (2015) *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Marco Normativo

(2006) Ley de Educación Nacional n°26.206

(2007) Ley de Educación Provincial n°13.688

(2012) Resolución n°736

(2014) Ley n°14.637

(2019) Anexo 6 al Régimen Académico

CAPÍTULO 10

Orientación en contextos de encierro punitivo

Mariela Quiroga¹⁵ y Victoria Hernández Hilario

Introducción

El presente trabajo forma parte de una serie de publicaciones de la Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que tiene como objetivo sistematizar desarrollos teóricos y prácticos que el equipo de cátedra viene realizando en los últimos años.

La experiencia presentada en este capítulo toma como eje la restitución de derechos y va en línea con otras intervenciones socio comunitarias con sujetos vulnerabilizados, que muchas veces han quedado invisibilizados, como es el caso de las personas privadas de la libertad.

En este escrito, se plantean algunos interrogantes, temas y problemas vinculados a la tarea de la Orientación en contextos de encierro. Los mismos, surgen de un trabajo de extensión universitaria desarrollado entre 2014 y 2019 en Unidades Penitenciarias localizadas en la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Se retoman aspectos teóricos que permiten pensar la práctica orientadora en estos contextos desde el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2017), y reflexionar críticamente acerca de la tarea, recuperando la voz de los jóvenes adultos a través de las creaciones colectivas e individuales elaboradas durante la implementación del Proyecto¹⁶

Acerca del proyecto de extensión Volver a Elegir

La Universidad comprende tres funciones básicas como son el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión. Esta última es definida en el Artículo 17 del estatuto de la UNLP como "un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas

¹⁵ docentes de la Cátedra de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología UNLP.

¹⁶ El trabajo fue escrito durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio establecido por el Decreto Nacional N°297/2020 el 20 de marzo del año 2020 como consecuencia de la pandemia por Covid-19. En este tiempo tan particular, el Proyecto de Extensión Volver a Elegir se encuentra suspendido, a la espera de que se generen las condiciones necesarias para su implementación.

problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social”.

Cada año, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria, se evalúa, acredita y subsidia proyectos de Extensión¹⁷, como es el caso de "*Volver a Elegir: Orientación Vocacional Ocupacional en contextos de encierro*", que busca promover desde la Extensión Universitaria la construcción de espacios de formación y prácticas de Orientación Vocacional Ocupacional interdisciplinarias en contextos de encierro punitivo.

El proyecto constituye un aporte en una problemática frecuentemente invisibilizada por sectores de la sociedad y del estado. Los espacios de capacitación y formación del equipo extensionista abordan la tarea de la docencia en cada temática a desarrollar y los interrogantes que surgen, constituyéndose en insumos para nuevos trabajos de investigación, de grado y posgrado. Es permanente la retroalimentación entre extensión, docencia e investigación.

Hasta el momento, se han completado cinco ediciones (2014, 2016, 2017, 2018, 2019), quedando en suspenso en 2020 con motivo de la situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Decreto Nacional 297/2020) por COVID y a la espera de la evaluación para la acreditación correspondiente.

El proyecto, implementando en las Unidades Penitenciarias N° 1, n° 9 y n° 45, de la ciudad de La Plata, se plantea como objetivo general la construcción de espacios y herramientas que permitan a jóvenes adultos en contextos de encierro punitivo, problematizar la situación actual de privación de libertad y generar condiciones alternativas extramuros.

Los destinatarios directos son varones entre 18 a 21 años, que se encuentran próximos a acceder al derecho de la libertad y que forman parte del Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (PIATJA), aprobado en el año 2.009 para ser instrumentado progresivamente en unidades del SPB, acorde a las necesidades específicas del alojamiento de Jóvenes Adultos. Dicho programa contempla tres etapas: Admisión, Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la inclusión social. En esta última etapa, se hace hincapié en los proyectos para el egreso definitivo o transitorio, buscando proyectar y planificar objetivos realistas y viables y articulando -en el caso de quienes tienen condena- con los profesionales del Patronato de Liberados para trabajar el pre-egreso del joven.

El equipo interdisciplinario de extensión, está conformado por estudiantes avanzados y graduados/as de Psicología, Trabajo Social y Musicoterapia que trabajan en articulación con los equipos técnicos PIATJA de esas Unidades Penitenciarias, con eje en la tercera etapa de Proyecto ciudadano.

La Orientación, como incumbencia profesional del psicólogo, se configura como una estrategia subjetivante, que apunta a la construcción de proyectos futuros, que cuesta invertir o imaginar

¹⁷ (www.unlp.edu.ar/acreditados_subsidados)

en soledad. Por ello, se ofrece un dispositivo que permite que los jóvenes puedan re pensarse, revisar de qué forma se vinculan con otros y otras, tanto en el pabellón como en el barrio.

La disciplina Trabajo Social aporta una mirada crítica hacia el contexto de encierro desde una perspectiva de derechos humanos, teniendo como horizonte la transformación social. Apunta a un trabajo interdisciplinario confrontando con solidez argumentativa, las distintas categorías conceptuales que atraviesan las múltiples problemáticas que genera la privación de la libertad en los jóvenes.

Desde la musicoterapia se busca acompañar la construcción de los proyectos de los jóvenes utilizando la música como acto estético, experiencial y social que habilita una forma comunicativa más allá de la verbal o escrita, y que posibilita indagar las construcciones de las diversas narrativas identitarias de los jóvenes. En interacción con las otras dos disciplinas ofrece otra modalidad discursiva para cuestionar, elaborar y construir subjetividades.

El equipo extensionista se encuentra conformado por más de 35 estudiantes y recién graduados de las diversas unidades académicas que participan del proyecto, integrando la trayectoria en extensión que tiene el Centro de orientación Vocacional Ocupacional con los nuevos integrantes.

La metodología utilizada en el trabajo directo con los jóvenes incluye un dispositivo grupal, como forma de hacer frente a una lógica de aislamiento e individualización propia de las unidades penitenciarias y como una apuesta a la posibilidad de una transformación en la posición subjetiva (Jasiner, 2019).

El dispositivo seleccionado es el de taller, entendido como un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto. Los talleres se encuentran a cargo del equipo interdisciplinario, conformando una dupla de coordinación y tres observadores. A lo largo del año se realizan un total de 12 talleres. Cada uno de ellos es diseñado según los objetivos planificados y a partir de los emergentes que se van recortando a lo largo de cada encuentro. Los mismos incluyen diferentes recursos y dinámicas: lúdicas, psicodramáticas, músico terapéuticas, collage, entre otras. De cada uno de los talleres, se realiza una crónica de lo acontecido, la cual posibilita la reflexión, la evaluación y la proyección de los mismos.

En paralelo al trabajo desde el dispositivo grupal, se implementan entrevistas clínicas operativas como un espacio de elaboración de los temas abordados en los talleres, y de acompañamiento personalizado y colaboración en el proceso de elección de proyectos futuros. A cargo de ellas está una dupla interdisciplinaria conformada por Psicología y Trabajo Social. Al igual que los talleres, las entrevistas son focalizadas, centradas en la temática y problemática orientadora, y en todo aquello que contribuya a esclarecerla y resolverla.

Se realiza un total de tres entrevistas en los diversos momentos del desarrollo del Proyecto: al inicio, para presentar el encuadre del proyecto y conocer cómo llega cada joven al proceso de orientación; a la mitad del proceso, para ir profundizando en las cuestiones que emergen en los talleres y relacionarlas con aspectos singulares de la historia del sujeto; y al finalizar el mismo, para concretizar el proyecto elegido y realizar una integración y síntesis de lo trabajado.

Marco teórico para una intervención Orientadora en contextos de encierro punitivo

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, se permite reflexionar sobre las prácticas institucionales del Estado, se problematiza acerca de qué juventudes son las que habitan las Unidades Penitenciarias y el impacto del encierro en cada uno de los que participan de las actividades que propone el proyecto. Impacto que condiciona las formas de ver, entender, pensar, sentir y proyectar el futuro, es por eso que, a partir de un trabajo interdisciplinario, surge el desafío de pensar en una Orientación situada que pone en tensión y construye una mirada sobre la complejidad.

Tomando como referencia el Modelo Teórico Operativo propuesto por la Dra. Mirta Gavilán (2017), la Orientación Vocacional Ocupacional es un proceso de intervención vinculado a la problemática de elección de los sujetos a lo largo de la vida, es decir, una práctica que debe incluir a todas las personas, en las diversas etapas vitales, dando respuesta a las diferentes necesidades y a la diversidad cultural en diferentes contextos.

Este modelo, centrado en cinco nociones fundamentales -procesos, prevención, imaginario, campos y saberes- permite formular interrogantes, y algunas posibles respuestas a las complejas demandas que la práctica Orientadora con jóvenes privados de la libertad impone.

El enfoque adoptado, señala precisamente que a lo largo de la vida existen microprocesos, es decir diversos momentos evolutivos y sociales que son significativos y que ponen a los sujetos en situación de elegir, de volver a concebir un proyecto o reconfigurarlo. En el caso particular del tema abordado en este trabajo, hacemos foco en la excarcelación en tanto microproceso, porque vislumbramos la oportunidad de orientar a los sujetos en el proceso de elegir, de optar por algún proyecto futuro que favorezca el desarrollo de nuevos horizontes vitales.

El devenir de este proceso de egreso de la institución carcelaria es complejo, supone cambios en las posiciones, expectativas y roles poniendo en juego estrategias y recursos personales, pero al mismo tiempo está fuertemente condicionado por factores del entorno socio-comunitario e institucional y sus imaginarios, que favorecen cierto tipo de elecciones y no otras (Quiroga, 2017). Es fundamental reconocer que este corte particular, además, está enmarcado en instituciones totales que brindan sentidos, y orientan en mayor o menor medida las trayectorias de los jóvenes adultos.

La práctica extensionista durante estos años demuestra que este egreso es experimentado con cierta ambivalencia, y que, si bien es sumamente esperado, genera ansiedad y temor ya supone un doble trabajo: de duelo por lo que se pierde y a la vez de investimento del porvenir.

Al mismo tiempo es fundamental identificar, analizar y problematizar los aspectos macroprocesuales que directa o indirectamente encuadran las elecciones particulares, y que están íntimamente vinculados al contexto histórico, político, económico, comunitario y a las representaciones sociales y escalas de valores que se producen en cada coyuntura mundial, regional y local (Gavilán, 2017). Para ello es necesario reconocer críticamente las políticas públicas que atraviesan la vida de las personas en los contextos de encierro punitivo, así

como el impacto de las mismas en los campos Educativo, Laboral, Salud, entre otros, en el afuera. Estos determinantes sociales influyen significativamente en las posibilidades de elección y sostenimiento de los proyectos de vida.

Según datos del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) en 2018, el total de detenidos fue de 42.460 (96% varones), de los cuales el 22% fueron jóvenes entre 18 y 24 años. El 41% cuenta con educación primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado, y sólo el 9% con secundaria completa. Al momento de su detención el 84% estaba desocupado o realizaba trabajos de tiempo parcial, y un 54% no tenía oficio ni profesión (SNEEP, 2018).

Los jóvenes privados de la libertad en unidades penitenciarias bonaerenses, pertenecen a sectores populares y sus derechos humanos fundamentales han sido vulnerados a lo largo de su vida. Con escaso acceso a la salud, educación, trabajo y políticas sociales, la posibilidad de construir y sostener proyectos vocacionales ocupacionales es muy reducida.

En este contexto, las acciones orientadoras, tienen como horizonte la prevención primaria múltiple e inespecífica, como estrategia que tiende a resignificar, historizar, construir herramientas y potenciar las fortalezas de los jóvenes.

La prevención es asumida como la capacidad de anticiparnos a lo que pueda surgir, es decir, de poder prever con anterioridad hechos futuros posibles, estando preparados para los mismos. Al trabajar con jóvenes adultos que se encuentran detenidos y en proximidad de recuperar su libertad, promovemos espacios de trabajo en donde se puedan pensar, revisando su historia, reflexionando sobre su presente y a partir de ello, vislumbrar posibilidades de futuro. El objetivo es que estos jóvenes puedan generar herramientas para habitar este momento de encierro, y que éste presente sea insumo para su futuro cercano. Problematizar el presente, las condiciones de detención, las “elecciones” de todos los días y sus efectos, los márgenes de acción existentes, tomando en consideración la dificultad que supone el pensar en el futuro o en un proyecto de vida como opción a largo plazo, cuando hay elecciones y proyectos de supervivencia en el aquí y ahora, en lo inmediato. El desafío reside en la invención de un proyecto que no sólo garantice la existencia, sino que además tenga un sentido para el sujeto.

Orientar supone entonces potenciar lo que estos jóvenes tienen, los recursos con los que cuentan, para reducir los márgenes del quedar “por fuera” de un colectivo, de algún tipo de red. Esta tarea también implica trabajar sobre los imaginarios sociales que se perciben en el contexto de encierro, cargados de imágenes peyorativas que la sociedad extra-muros les adjudican y que ellos encarnan.

Este imaginario no sólo impregna su pasado y su presente, sino que le da la impronta de que no hay futuro posible para ellos, sólo volver a reincidir y volver al contexto de encierro. Consideramos imprescindible poner en tensión este imaginario, interrogando e interpelando las significaciones, para deconstruirlos y posibilitar nuevos sentidos de vida.

La complejidad de la problemática hasta aquí desarrollada, requiere de un abordaje interdisciplinario, que ponga en diálogo diferentes prácticas y los saberes disciplinares al servicio de acciones orientadoras, que, desde una estrategia preventiva, contemplen el abordaje y trabajo sobre los campos educativo, laboral, de la salud y de las políticas públicas.

El proceso de Orientación en palabras de los jóvenes

A continuación, se analizan elementos extraídos de los registros de las entrevistas clínicas operativas, las crónicas de los talleres y el cuestionario de evaluación, que permiten reflexionar sobre el proceso realizado por los jóvenes en el año 2019, en las Unidades penitenciarias N°1 y N° 9 del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Entrevistas clínicas operativa

A partir de la realización de las tres entrevistas estipuladas con cada participante, podemos identificar algunos elementos en común que nos permiten caracterizar al grupo de jóvenes adultos.

En relación a sus barrios de procedencia, la mayoría de los jóvenes proceden de localidades que se encuentran en el primero y segundo cordón del conurbano bonaerense, como La Tablada, Laferrere, Carlos Gardel de La Matanza, Ingeniero Budge y Villa Albertino de Lomas de Zamora, solo para mencionar algunos. Muy pocos pertenecen a barrios aledaños a la ciudad de La Plata, como el Mercadito y otros a la localidad de Berisso.

En relación al nivel de escolarización alcanzado, de todos los participantes del Proyecto, solo uno logró finalizar la Escuela Secundaria mientras que de los demás, abandonaron trayectorias en Escuela Primaria y Escuela Secundaria, en edades tempranas, desde los 10 hasta los 17 años.

En relación las ocupaciones previas, la mayoría ha desarrollado tareas que se relacionan con oficios en el área de la construcción como la albañilería, la carpintería y la colocación de techos; la mecánica, realizando tornería, el arreglo de vehículos de dos y cuatro ruedas; la cocina, como ayudantes en algún comercio gastronómico y realizando delivery de las mismas.

En relación a la composición familiar, se destaca que la mayoría son padres de niños pertenecientes a la primera infancia o que se encuentran a la espera de su nacimiento. Varios de ellos reciben visitas con frecuencia de sus familiares, principalmente madres, parejas e hijos.

Talleres

Los talleres tienen una frecuencia semanal y aproximadamente una hora y media de duración. Los equipos de trabajo para cada unidad se conforman de dos coordinadoras y dos observadoras del área de Psicología y por dos musicoterapeutas.

Los musicoterapeutas utilizan un amplio espectro de experiencias musicales, buscando que las personas se involucren en el proceso de interacción y creación. En ellas se convoca a crear

algo diferente a lo que acontece, abriendo posibilidades de construir nuevos objetos, nuevas formas, nuevas relaciones con el contexto y con el propio cuerpo, instalando nuevos modos de interactuar y vincularse (Mancini, 2019).

Los tipos de performatividades musicales realizadas dentro del proyecto de intervención incluyen dinámicas receptoras como ser audición musical y baño sonoro, y experiencias de producción musical, principalmente actividades de canto individual y/o canto conjunto y la creación de canciones.

A continuación se presenta la canción grupal “Momentos vividos” compuesta a partir de frases emergentes de los talleres, enunciadas por los mismos participantes, que luego fueron seleccionadas y modificadas según el género y forma musical elegidos. Una vez consolidada la estructura musical se realizaron las grabaciones. El proceso de composición y grabación fue realizado en cinco talleres entre los meses de octubre y noviembre de 2019, en la UP N° 1 de Olmos.

Un momento vivido en cada canción, por eso creamos esta reflexión.

Siempre hay consecuencias en cada elección y llorar no es de maricón.

Conocerse en los defectos además de habilidades, la gente anda por la vida sin pensar en lo que hace. Porque no entendemos que el futuro está en la calle lo difícil no frustrarse cuando algo mal nos sale.

Por eso constantemente nos estamos conociendo bastantes recuerdos, bastante lejos.

Nunca me conozco del todo porque voy cambiando, día a día un esfuerzo yo lo voy implementando.

Por eso hoy somos resultado del pasado, por más que caigamos seguimos adelante proyectando nuestro futuro.

Hay canciones que te marcan, te hacen un click. Muchos llegamos hasta acá y pensamos recién ahí. Elegimos mal y terminamos encerrados, necesitamos otra oportunidad para pensar del otro lado.

A mi ser humilde me daba vergüenza

por eso en la calle no medía las consecuencias.

En este contexto tengo mucho que pensar

hoy quiero decirte que el saber no ocupa lugar¹⁸.

¹⁸ <https://www.youtube.com/channel/UCU0NHcf5Dz2-DUP6imO-z1A>

En esta canción, así como en otras producciones que han realizado los participantes en los espacios de talleres, se puede apreciar el proceso que llevan adelante durante los mismos y las resonancias que implican.

A partir de la propuesta de un espacio alternativo a la lógica institucional, se va conformando un grupo, nuevos modos de vincularse donde se habilitan a compartir experiencias. En la letra se destacan las sensaciones de nerviosismo, vergüenza e inseguridad al momento de iniciar el proceso y cómo eso se va modificando a lo largo del tiempo, abriendo como posibilidad otros modos de vínculos entre el grupo de pertenencia en el pabellón, así como con sus redes afectivas extra-muros. Se refleja reflexión que contempla diversos factores y tiene en cuenta la complejidad de su realidad personal, vincular y territorial al momento de realizar elecciones. Aparecen sus trayectorias vitales, resignificando las mismas en pos de alcanzar los proyectos a corto y mediano plazo, recuperando como factores clave sus saberes, intereses, y habilidades.

Cuestionarios de evaluación

Los cuestionarios de evaluación reflejan algunos aspectos del proceso, desde la vivencia de cada participante. En relación a lo “aprendido” a lo largo del proceso de Orientación, los jóvenes mencionan aprendizajes como “escuchar a otras personas”, “conocerme a mí mismo”, “tomar en cuenta mis herramientas”, “cosas en grupo”, “cosas nuevas, posturas e ideas”; valorizar los vínculos “que tengo gente que me acompaña”, “a soltarme más”; y destacan “los valores de mis pensamientos”, “que no elegir también es elegir”, “tomar mejores decisiones”.

En relación a los proyectos ocupacionales expresados para “el afuera”, algunos se relacionan con la colaboración en sus barrios, como son “poder tener un comedor para chicos”, “disfrutar la vida y ayudar a la gente que más lo necesita”, “hacer un polideportivo y allí trabajar la problemática social”, “ser entrenador en el club de mi barrio”; retomar las trayectorias educativas “empezar la escuela”, “recordé que siempre quise ser profesor de educación física”, “terminar la secundaria y empezar la facultad”; formarse en oficios “necesitaría un curso de peluquería y apoyo”, “seguir con mi familia y tener mi propio taller de carpintería”, “armar una casa de comidas con mi familia”, “ser tatuador, que eso es lo que más me gusta”.

Estas frases dan cuenta de un proceso que permite que revisen y potencien sus trayectorias, visibilizando nuevas redes territoriales de referencia, y reconociendo otros recursos educativos, laborales, deportivos, de desarrollo social y salud que pueden articular en sus proyectos.

Reflexiones finales

"Volver a elegir" es una apuesta a trabajar con jóvenes privados de la libertad para posibilitar proyectos ocupacionales viables y saludables, entendiendo que elegir es un derecho y que los

proyectos son los motores de nuestra vida. Las producciones presentadas en este capítulo dan cuenta de que el Proyecto ha sido una contribución efectiva

Al fortalecimiento personal de los jóvenes que participaron, por un lado, impactando en la vida cotidiana dentro de la cárcel, en la problematización de las formas de vinculación, lazos comunitarios y hábitos más saludables; por otro lado, mejorando en cierta medida las posibilidades de concretar proyectos que abran opciones diferentes a las ya elegidas, tanto dentro como fuera de la institución carcelaria (Quiroga y Hernández, 2020).

En la actualidad y, aún rigiendo el Aislamiento Obligatorio, se pueden apreciar algunos efectos de la pandemia por Covid-19: el incremento del desempleo, la deserción escolar, las dificultades de acceso a la salud, el deterioro en las redes de apoyo y la ineficacia de las políticas públicas. En este marco, el contexto de encierro es objeto de nuevos debates en ámbitos académicos y en los medios de comunicación, cobrando visibilidad las condiciones de detención y la histórica vulneración de derechos de las personas privadas de la libertad. Surgen entonces algunos interrogantes que se pondrán en tensión en las futuras prácticas orientadoras: ¿qué noción de tiempo tienen los jóvenes en las unidades penitenciarias? ¿Qué proyectos a futuro pueden pensar en este contexto?

¿Qué redes de apoyo se mantienen? ¿Qué ocupaciones posibles hay para ellos? ¿Qué herramientas pueden construir actualmente que sean de utilidad para cuando recuperen su libertad?

Referencias

- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Lugar Editorial.
- Jasiner, G (2019). *La trama de los grupos. Dispositivos orientados al sujeto*. Lugar Editorial.
- Mancini, F. (2019). *Rapeando en la cárcel. La música como herramienta para la construcción de narrativas identitarias de jóvenes detenidos en Argentina*. [Tesis de Máster, Universidad Pablo de Olavide, España].
- Quiroga, M. (2017). *Orientación en instituciones carcelarias. Proyectos vocacionales ocupacionales como herramienta para la inserción social de jóvenes que recuperan su libertad*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional de La Plata]
- Quiroga, M. y Hernández Hilario, V. (2020). *Volver a Elegir: Construyendo proyectos alternativos a la privación de la libertad junto a jóvenes adultos*. *Revista Internacional Orientación y Sociedad*. Vol 20. La Plata. UNLP. Ed.
- SNEEP (2018). *Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, Informe Anual de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/aanzar/sneep-2018>

Material audiovisual del proyecto

Canal de YouTube

www.youtube.com/channel/UCU0NHcf5Dz2-DUP6imO-z1A

Normativas y Leyes

Decreto Nacional N°297/2020 de 2020. Por medio del cual se promulga el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. N°15887/20.

Ley Nacional N° 24.660 de 1996. De Ejecución Privativa de la Libertad. 8 de julio de 1996.

Ley Nacional N° 26.657 de 2010. De Salud Mental. 2 de diciembre de 2010.

Ley N°12.256 de 1999. De Ejecución Penal Bonaerense. 19 de enero de 1999.

Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (2009). Servicio Penitenciario Bonaerense. Resolución N° 4864. Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (2009). Servicio Penitenciario Bonaerense. Resolución N° 4864.

CAPÍTULO 11

Permanencias y transformaciones del envejecer: marcas de la grupalidad

*Marina Canal*¹⁹

Que cada uno construya su propia catedral

J.L.Borges

Introducción

En el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), un grupo de estudiantes cursantes de la materia Orientación Vocacional perteneciente a sexto año realizaron sus prácticas en los talleres de personas mayores, en el marco del Área de Estudios y Abordajes en Psicogerontología.

En ese intercambio de espacios académicos, nos propusimos aportar teóricamente con el fin de apuntalar una práctica y deslindar los conceptos centrales del proceso de envejecimiento. Múltiples teorizaciones y diversas perspectivas han abordado el tema y muestra de ello son las últimas cinco décadas dedicadas a ello.

Sostenemos los lineamientos teóricos de nuestro campo disciplinar que enmarcan a la vejez como un momento de reorganización psíquica en un tiempo del devenir.

El propósito es abordar la temática desde la especificidad de nuestro campo disciplinar, y situar las transformaciones psíquicas y los efectos subjetivos que devienen del trabajo de elaboración singular.

Además, nos interesa hacer referencia a las consecuencias del trabajo grupal en el marco de las experiencias educativas en la Facultad de Psicología. UNLP.

Las universidades nacionales tienen una amplia trayectoria en el trabajo con las personas mayores. Desde los años 80 y con la recuperación de la vida democrática, se implementaron los programas de educación permanente que dieron los primeros pasos en planificar, definiendo objetivos y metodologías, para llevar a cabo acciones destinadas a personas mayores.

¹⁹ JTP de la Cátedra de Evolutiva 2, Facultad de Psicología, UNLP.

Han pasado muchos años desde el momento inaugural y, en ese tramo, tanto las características de los programas como las modalidades de las personas mayores han cambiado de manera sustancial.

No obstante, se confirma que los espacios grupales, siguen siendo fundacionales de nuevas identidades, a la par, son escenarios privilegiados para tramitar los impactos de la vejez y construir nuevas subjetividades.

Cabe considerar que educación y subjetividad son dos conceptos que se articulan generando un entramado que posibilita la constitución de nuevos modos de envejecer. Entiendo de esta manera que el sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, sino una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. (Najmanovich, 1994).

Envejecimiento y Vejez. Transformaciones, Cambios, Adquisiciones

Dice Simone de Beauvoir que “la vejez acarrea consecuencias psicológicas. Cómo todas las situaciones humanas, tiene una dimensión existencial, modifica la relación del individuo con el tiempo. Por lo tanto su relación con el mundo y su propia historia”. La Vejez (2011, p.15)

Esa expresión afirma la existencia de un sujeto comprometido con su propio devenir. En nuestras prácticas, nos preguntamos a menudo cuáles son los alcances de esas consecuencias y, a su vez, cuáles son las intervenciones posibles para acompañarlas.

Dando estatuto de un nuevo momento en la vida del humano, Cicerón se pregunta de qué manera la vejez desplaza a la juventud más raudamente que la juventud a la infancia, observando el hecho de que los sujetos no se lamentan por haber realizado el pasaje de la infancia a la juventud. Tanto uno como otro, son pasajes rápidos y violentos y sin embargo la vejez recibe todas las críticas y resistencias. Ambos pasajes requieren de un psiquismo que, con una temporalidad propia de los procesos psíquicos, inscriba los cambios y transformaciones que involucran tales pasajes y pueda advenir la nueva subjetividad.

Marco Tulio Cicerón en su libro *Cato maior de senectute liber*, escrito en su madurez y en forma de diálogo con jóvenes, dirá que tal rechazo puede producirse porque las personas mayores tienen que realizar duelos en cadena, se multiplican las pérdidas y la necesidad subsecuente de descargar el objeto perdido y de volver a emplear la energía libidinal disponible.

Así es que el sujeto se encuentra con una nueva imagen corporal, una nueva posición singular social y el reconocimiento de un tiempo finito, como exigencias para la estructura psíquica que requieren un proceso de metabolización y representación. Gagey hablará de duelos en cadena (1992) para explicar las novedades del envejecer.

Tal como plantea Erikson (2011) en el noveno estadio, la vejez a los ochenta y a los noventa años conlleva nuevas exigencias, revalorizaciones y dificultades diarias. El envejecente se encuentra en la encrucijada de resolver el versus entre integridad y desesperanza.

De modo tal que el sujeto se enfrenta a la elaboración de:

- El encuentro con una *imagen corporal* que lo desconcierta, desconoce, imagen ajena y extraña. En esta coyuntura se impone un conflicto, una tensión, una herida. *¿Quién es ese que me mira?* El sujeto se interroga en el encuentro con un desconocido real: su cuerpo. Signos de un cambio que cambia, canas, arrugas, pérdidas de la visión, disminución muscular, otros ritmos y por qué no la presencia de alguna enfermedad da cuenta de un cuerpo perdido y de una novedad a significar. En términos de Singer (1998) será la vivencia del yo horror para designar ese momento que patentiza ese otro que lo mira desde la imagen reflejada en el espejo, en una foto, en un video, en otro. El yo horror, configurado como contracara del yo ideal, constituido en aquel encuentro con la mirada de la madre en el espejo (estadio del espejo), impone el conflicto y desencadena la angustia del encuentro con lo desconocido y ajeno, a lo conocido y siniestro.

Tal como lo plantea Jean Améry (1968), el cuerpo en el umbral de la vejez se presenta con un sentimiento de extrañamiento a partir de algunas señales que el propio cuerpo anuncia, algunas de las cuales son ambiguas (de Bovauier, 2011).

Según el propio autor, aparece una mancha en el yo. La imagen que le devuelve el espejo al sujeto que envejece ya no se encuentra en correspondencia con la autoimagen estabilizada a lo largo de la vida: se opaca o se fractura. La angustia del yo ante el empañamiento de uno mismo, se relaciona con lo más temido: el horror del no-yo, que aparece emparentado con lo siniestro de Freud, donde lo familiar se vuelve extraño. En consecuencia, agrega Améry, el sujeto envejecido se siente vulnerable y atacado por el propio cuerpo, vivido como exterior, ajeno y persecutorio, hasta fantasear con arrancárselo.

Punto de conflicto, el sujeto se pregunta, se interroga, se cuestiona a partir del encuentro con aquella imagen desconocida y aparece el conflicto identificatorio que compromete la estructura narcisista en el encuentro con la finitud.

La problemática identificatoria, se resuelve a través de un intenso y arduo trabajo psíquico de elaboración del cuerpo nuevo / viejo, que tiene por efecto la asunción de una nueva representación de sí y de su imagen cuerpo. De esta manera, según Bianchi (1992) se logra una formación de sentido como soporte de la identidad. Y el advenimiento de un nuevo cuerpo erotizado y fuente de placer.

- Una nueva posición subjetiva familiar / social a partir del registro de un cambio en sus funciones. Pasaje de activo a pasivo, expresión de la jubilación, de productor a garante.

La elaboración de su posición en la estructura y trama edípica, es un momento particular de la resolución, el sujeto envejecente renuncia a la posición de ser productor, genitor de la familia, para acceder a un nuevo posicionamiento de transmisor de creencias y mitos familiares. En esta nueva posición adviene como donante y garante de un lugar para el hijo.

En su trabajo psíquico de elaboración de nuevas marcas, reemplaza el deseo de muerte por un anhelo de cumplir con la función asignada y esperada por el conjunto. Así es que, en la resignificación de la estructura edípica, se resuelve aquella sintaxis de Aulagnier (1977), en el

sentido de desear la muerte del padre sabiendo que su propio hijo deseará la muerte propia. Puesta en juego del trabajo de historización que supone un yo en la tarea de inscribir nuevas novedades y acontecimientos. Freud (1936), señaló: “pareciera que lo esencial del éxito consistiera en llegar más lejos que el propio padre y que tratar de superar al padre fuese aún algo prohibido” *Pág.* 3334.

La abuelidad será una de sus formas, pero también será la formulación de nuevos proyectos posibles a concretar. En esta encrucijada cobra protagonismo el concepto de sublimación como central en el envejecimiento, para comprender las formas de resolución de las mociones pulsionales y los nuevos destinos que la pulsión encuentra (Bianchi 1992). La sublimación permite sobrepasar, ampliar y habilitar movimientos hacia otros objetos satisfactorios y así, el sujeto encuentra nuevos intereses en el exterior, creativos e idealizados como fuentes de placer.

- Un tercer desafío para el sujeto, refiere a la toma de conciencia del tiempo como finito y su propia muerte. Ya no es todo el tiempo como en la adolescencia / juventud, es el tiempo del presente, del ahora, transitorio y perecedero.

En la vejez, el yo hace el duelo de su propia desaparición, sobre la base de la negatividad de la misma, y en este punto la irreversibilidad del tiempo se une con la transitoriedad y la problemática del duelo. En consecuencia, obliga a asumir la irreversibilidad de la propia existencia en el tiempo y a la par, el valor de la misma. Plantea Freud en *La Transitoriedad* (1915/1916) que el valor y el placer de las cosas están en la escasez del tiempo.

Por el contrario ¡es un incremento de su valor! La cualidad de perecedero comporta un valor de rareza en el tiempo, las limitadas posibilidades de gozarlo lo toman tanto más precioso. Manifesté, pues, mi incompreensión de que la caducidad de la belleza hubiera de enturbiar el goce que nos proporciona. En cuanto a lo bello de la naturaleza, renace luego de cada destrucción invernal, y este renacimiento bien puede considerarse eterno en comparación con el plazo de nuestra propia vida. Una flor no nos parece menos bella porque sus pétalos estén lozanos durante una noche (...) El valor de cuanto bello y perfecto existe sólo reside en su importancia para nuestra percepción; no es menester que la sobreviva y, en consecuencia, independiente de su perduración en el tiempo”. ()

Por tal motivo, la formulación de un proyecto futuro estará apuntalada sobre el valor de la transitoriedad como elaboración de un tiempo finito, perecedero, que lo hace más bello y placentero. Al decir de Aulagnier, serán nuevos enunciados que harán posible construir un proyecto para el envejecente.

La idea de muerte y conciencia de la finitud se hace presente en la pérdida de seres queridos (padres/ pareja), anudado a la pérdida de su propio cuerpo que lo ubica en el próximo de la cadena. Será entonces el proceso de envejecimiento, un tiempo de balance entre lo realizado e irrealizable, entrará en juego lo posible o no posible de aquello formulado en el momento adolescente y en la trayectoria identificatoria serán otros los que puedan continuar con su obra.

Re significación. Resoluciones. Subjetividad

El proceso psíquico en cuestión está marcado por la complejidad, pues reúne en sí la paradoja del orden, del desorden y de la organización. En el seno de la organización hay espacio y lugar para lo uno, lo múltiple y lo diverso. A su vez, implica un reconocimiento de un principio de incertidumbre e incompletud.

El sujeto envejecente se encuentra ante un complejo proceso de elaboración psíquica, realizado a partir del trabajo de duelo en tanto trabajo elaborativo, en el cual la libido enlazada, iniciará un recorrido de desinvertimiento, para relanzarse a nuevas ligaduras, nuevas representaciones y nuevas aperturas.

En tal sentido, la recomposición subjetiva será la construcción nunca acabada de autoconstrucción del yo por el yo para definir su proyecto futuro (Aulagnier, 1975). El yo, en su función de historiador, construirá sus relatos que harán posible una nueva composición, hallando aquellos puntos fijos que le darán la continuidad, haciendo valer el compromiso identificatorio a través de sus principios de permanencia y cambio (Aulagnier, 1991).

De esta manera, en la resolución del conflicto identificatorio, cada sujeto en su trabajo de subjetivación realiza una reconstrucción de los itinerarios de los procesos de historización, y reactualiza las visiones/ versiones que tiene de sí mismo respecto de su temporalidad en los quehaceres de su vivir. Estas reactualizaciones del acontecer temporal, ubican al sujeto como el narrador de su relato vital. Ese relato es posible gracias a que el sujeto se coloca como testigo de sí mismo, quien testimonia acerca de los trazos e itinerarios de los que ha devenido en quien es. Esta acción de re-venir la propia historia supone un re-lectura de las versiones que permiten nuevas visiones sobre las que se asientan las actualizaciones de los procesos de historización, en su significación y sentido. Este movimiento psíquico permite reconocer la discordancia o refiguración, al tiempo que promueve la concordancia o configuración (Iacub, 2011).

De este modo, el sujeto se constituye en el autor, protagonista, lector y relator de su propio texto historizante. Y es en estos procesos de historización, donde el sujeto re-significa su identidad personal y rescata en sus relatos lo que sobrevive de sí a través de su paso por el acontecer temporal.

En definitiva, la resignificación identitaria es condición para que el sujeto pueda realizar otros trazos de sí mismo y ad-venir/de-venir subjetivamente en otros/s de sí. Tal como lo plantea Urbano (2011), el yo en su trabajo de complejización se construye a sí mismo mediante la participación en los intercambios que acontecen en los procesos humanizantes. El yo se construye en su unicidad, mismidad e integridad, a partir de los referentes provistos para el campo social y entreteje su subjetividad singular a los significados y sentidos de la subjetividad colectiva, en un interjuego que posibilita sostener lo inédito de ser sí mismo y a la vez re.significar sus visiones/versiones de sus modos de ser/estar en sus condiciones de existencia atravesadas por la temporalidad.

El proceso de envejecimiento es una tarea eminentemente intrasubjetiva, apuntalada por los otros del conjunto social. Duelos, desinversiones y desapuntamientos definen el proceso. Pero, aun así, podríamos preguntarnos, en función de las intrasubjetividades ¿cómo se inscriben estas discontinuidades en el aparato psíquico? Existe en cada sujeto, un potencial de resignificaciones de aquellas generalidades que hacen al proceso en sí. La posibilidad de reparar, desplazar, sublimar, considerada como recurso del yo para enfrentar a los duelos y a las desinversiones, es significativa en lo que hace a las diferencias entre un envejecer y otro. (Lifach, 1994). Pero también, la complejidad del proceso de envejecimiento se visualiza en lo intersubjetivo (en los modos en que el sujeto metaboliza sus propios cambios), lo intersubjetivo (metabolización de sus vínculos) y lo transubjetivo (metabolización de las marcas sociales).

La narrativa personal se inscribe en la bio-grafía de un sujeto, demarcando los trazos o itinerarios seguidos en la construcción de la experiencia de sí mismo. Esta construcción se manifiesta como un relato organizado a partir de la apropiación de la experiencia vivida, para ser transmitida a otro/otros como los relatos de sí mismo.

De este modo, la narrativa es la fracción de apropiación del sentido de la propia existencia de sí, ubicada en sistemas de representaciones realizadas en contextos en donde la versión del relato constituye puestas en escena para ser vistos por otros.

Cabe destacar que el proceso de elaboración se sostiene en el interjuego con los otros privilegiados y el conjunto de otros como representación social. El conjunto de significaciones sociales imaginarias Castoriadis (1997), que operan como organizadoras de sentido en cada época social/ histórica estableciendo lo permitido, lo prohibido, lo bueno, lo malo, lo valorado.

La historización, cara oculta del proceso identificatorio (Petriz, 2005), propicia el advenimiento del acontecimiento en tanto se inscriba a posteriori en el psiquismo dando continuidad a la identidad del sujeto.

Vejez y acontecimiento

La noción de acontecimiento requiere ser pensada a través de las mutaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo. Como todo concepto fue tomando diferentes formas y conceptualizaciones. Para Koselleck (2008), los acontecimientos no pueden ser más que narrados, aun cuando presentan una cronología natural inmutable. Siguiendo al autor:

Es preciso mínimamente un antes y un después para constituir la unidad de sentido que hace de cada cosa que sucede un acontecimiento, el acontecimiento no existe en estado bruto, es siempre el resultado de un discurso, de una representación, el producto de una lucha y una interacción de sentidos plurales. La naturaleza del tiempo. (p.36)

Por su parte, Alan Badiou (2008), plantea el acontecimiento como aquella interpretación que logra hacer consistir un hecho imprevisto en algo radicalmente nuevo, impensable bajo las reglas de la consistencia de la situación anterior.

La vejez como momento clave, se anuda a esta idea de acontecimiento en tanto coyuntura. Irrumpe como novedad dejando al sujeto inerme de su propia identidad, navegando entre la integración y la desesperanza (Erikson, 2011).

En el momento de la crisis vital, el sujeto se encuentra en una lucha entre el intento de mantener rígidas sus defensas y la angustia que emerge del reconocimiento de las transformaciones. Así se produce la crisis del envejecimiento con la posibilidad de establecer una nueva organización psíquica y ocasionar un acontecimiento. (Rozitchner, 2012)

En el acontecimiento, lo nuevo perturbador encuentra las vías de transformación produciendo, a partir de las marcas simbólicas, un sentido novedoso. Antes y después se anudan en el relato del acontecimiento. En el envejecimiento, la memoria se hace presencia y presente y es a través de la reminiscencia que el sujeto encuentra y asigna nuevos sentidos.

El envejecimiento crea una nueva subjetividad, inscribiendo nuevos sentidos y engendrando nuevas representaciones de los cambios advenidos.

La grupalidad. Una experiencia de encuentro

Hace muchos años apostamos al trabajo grupal como experiencia de encuentro con pares, ya que se constituye como espacio privilegiado para la tramitación simbólica del momento clave del devenir.

El grupo, como dispositivo de intervención diseñado para las personas mayores en la universidad, posibilita al modo de espacio transicional (Winnicott, 1980) encuentros estructurantes de subjetividad.

Tal como se planteaba en la introducción, la educación para mayores tiene amplia trayectoria en el mundo y en nuestro país, y se han formalizado teóricamente los conceptos definidos en el campo de la educación.

En el marco de los espacios de aprendizaje, observamos los efectos de la constitución identitaria a partir de la participación de los sujetos en grupos y talleres. La función del otro/ par, hace de sostén y soporte identificadorio solidario al trabajo de tramitación y simbolización psíquica.

El par, configurado como otro semejante referente del sentido, aporta texto para nutrir el relato propio y estructurar su narrativa que dará respuesta a los interrogantes producidos por su ser. Se gestan así intercambios que permiten una apertura, replanteos, saberes, nuevos conocimientos, en la atemporalidad del espacio grupal.

El grupo promueve mecanismo de pertenencia, el coordinador motoriza a través de sus intervenciones un relanzamiento a una tarea basada en la confluencia de intercambios diferenciados e innovadores. Desde su lugar facilita movimientos de apertura, posibilitando la producción y

circulación de significaciones en aras de la tarea a realizar. Desempeña una función ejercida desde una escucha particular y promueve la capacidad de pensar y simbolizar.

Debemos ubicar al coordinador en un lugar diferenciado desde el que intenta observar y comprender la alternancia entre los movimientos de fusión y discriminación inherentes a todo proceso grupal favoreciendo a su vez que dicha dinámica no se detenga.

De esta manera, la dinámica grupal es una posibilidad real de apuntalar un proceso de construcción individual (proceso de envejecimiento) en un espacio compartido.

Conclusiones

Planteamos al envejecimiento como ese tiempo de tramitación simbólica, en tanto trabajo de metabolización, que exige un reordenamiento y una resignificación dentro de lo intrapsíquico, lo intersubjetivo, lo transubjetivo. El sujeto se encuentra ante la presencia de cambios, pérdidas y adquisiciones en el cuerpo y su imagen, en la función familiar/social y en la dimensión temporal singular. Estas dimensiones implican una destotalización de un discurso preexistente, del cual se había apropiado y conducido a lo largo del curso de la vida, para advenir en nuevos sentidos que dan continuidad a su historia singular.

El nuevo momento vital exige una recomposición psíquica en una trama que anuda con otros significativos, ya que la tramitación simbólica de los cambios involucrará no sólo al sujeto sino también su espacio familiar y social.

Creemos que es importante pensar un trabajo de duelo que va mucho más allá de las pérdidas como vivencia de desamparo (Terán, 1998) o desvinculación. Seguramente será necesario due- lar lo que ya no se es, pero no como un trabajo mortificante de añoranza eterna frente a lo per- dido, destinado a la nostalgia de “todo tiempo pasado fue mejor”, sino como trabajo elaborativo necesario, pieza por pieza, de descatectización de los antiguos objetos para enfocar un relanza- miento libidinal que actualice los nuevos sentidos y erotice nuevos objetos.

Frente a este conflicto psíquico de fuertes transformaciones, etapa de balances donde se repiensen los proyectos vitales, el sujeto envejecente volverá a explorar (Wasserman, 2012), como lo hizo en su adolescencia, en búsqueda de aquello nuevo que le brindará sostén y defini- ción como signatario de sus enunciados. Esa exploración supone la existencia de pares que son referentes y puedan ofrecerse como otros identificatorios. “Es por la historia de la relación con sus objetos que el yo se construye la suya propia” (Aulagnier, 1994:262).

Se revaloriza el valor del taller, como grupo de pertenencia que, por vía de lo placentero, abre camino a actividades que ofrecen un sostén a la construcción de la subjetividad. Se descubre entonces como momento de posibilidades, la construcción continua de un proceso y proyecto identificatorio.

Bibliografía

- Bianchi, H. Gagey, J. Moreigne, J. Balbo, G. Poivet, D. Thomas, L.V. (1992). *La cuestión del envejecimiento. Perspectivas psicoanalíticas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Canal, y otros (2019). Metapsicología del envejecer. En *Momentos claves del devenir. Movimientos de auto-organización psíquica*. Libro de Cátedra. La Plata.: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP),
- De Beauvoir, S. (2011) *La Vejez*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Erikson, E. (2011). *El ciclo vital completado*. España: Paidós.
- Fajardo Ortiz, G. (1997). *Problemas y Programas del Adulto Mayor*. México: Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social.
- Fernández Lópiz, E. (2012). *Psicología del Envejecimiento*. España: GEU Editorial.
- Ferrero, G. (Comp.) (1998). *Envejecimiento y vejez. Nuevos Aportes*. Buenos Aires.: Atuel.
- Freud, S. (1991). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En S. Freud, *Obras completas*. T. XVIII (pp. 99-104) Buenos. Aires: Amorrortu. Trabajo original del año 1921.
- Freud, S. () *La Transitoriedad*. En S. Freud, *Obras completas*. T. XIV (pp. 314) Buenos. Aires: Amorrortu. Trabajo original del año 1915/1916.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y Envejecimiento*. Bs. As.: Paidós.
- Iacub, R (2007). *Psicología de la Mediana Edad y Vejez*. Secretaria Nacional de Niñez, adolescencia y familia. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Presidencia de la Nación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2007.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria: la narración de historias de vida*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Levinas, M. (2008). *La naturaleza del tiempo. Usos y representaciones del tiempo en la historia*. Buenos Aires. Biblos.
- Lifac, S. (1994). Envejecer en la sociedad actual. En transformaciones de la grupalidad. Pareja, Familia, Grupos, Instituciones, macrocontexto. Bs As. Departamento Editorial de Epistemática Multimedia.
- Najmanovich, D. (1994). Nuevos Paradigmas, vínculos y complejidad. En transformaciones de la grupalidad. Pareja, Familia, Grupos, Instituciones, macrocontexto. Bs As. Departamento Editorial de Epistemática Multimedia.
- Petriz, G. (2007). El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes, viejos problemas. Una mirada desde la psicología. *En Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Navarro Viola.
- Roque, M. (*Gerontología Comunitaria e Institucional*). Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y familia. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Presidencia de la Nación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2007-
- Rozitchner, E. (2012). *La vejez no pensada. Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Psicolibros.
- Salvareza, L. (1998). *La Vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.

- Tamer, N. (2007). A las puertas de la Longevidad: ¿autonomía o dependencia? Reflexiones alternativas desde la educación. *En Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Navarro Viola.
- Urbano, C. (2011). Re significación identitaria y devenir en la temporalidad del curso vital. En *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba.: Grupo Editor.
- Villar, F. (2006). Historias de vida y envejecimiento. Madrid. Lecciones de Gerontología, VII Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/villar-historias-01.pdf>
- Yuni,J. (2007). Envejecimiento y cambio cultural: tramas y configuraciones emergentes. *En Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Navarro Viola.
- Yuni,Jose.A. (Comp) (2011). La vejez en el curso de la vida. Córdoba.: Grupo Editor.

CAPÍTULO 12

Orientación Educativa mediada por TICs

María Rosario Izurieta²⁰

Resumen

El trabajo se propone caracterizar las estrategias de Orientación Educativa que, a partir del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TICs), se han implementado a fin de favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes. El término TICs se utiliza para designar los recursos tecnológicos que permiten la gestión y manipulación de la información así como la comunicación entre usuarios y equipos (Fernández, 2013).

En los últimos años las instituciones educativas han desarrollado innovaciones curriculares a partir de la consideración de las TICs, consistentes en la implementación de propuestas de aulas extendidas o aulas virtuales desarrolladas en entornos virtuales institucionales.

La pandemia mundial COVID-19 precipitó la transformación y puesta en marcha de propuestas educativas a distancia en la Universidad Nacional de La Plata. Esta circunstancia obligó a los docentes a desarrollar espacios de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, e interpeló a los profesionales a reflexionar sobre las estrategias de orientación educativa que acompañan las trayectorias de los estudiantes y garantizan el derecho a la educación.

Trabajo completo

La complejidad del mundo actual, conlleva cambios significativos en el ámbito educativo, así como en el laboral/ocupacional, a saber: cambios socioculturales, transformaciones en los sistemas educativos y laborales, etc. En este sentido, cobra importancia no sólo contar con enfoques teóricos que permitan analizar la realidad actual, sino también la reflexión crítica de nuestras intervenciones en tanto orientadores.

Actualmente bajo el término Orientación se define un conjunto de perspectivas teóricas y aplicadas que han tenido nominaciones diversas a lo largo del tiempo, tales como Orientación

²⁰ Adscrita de la Cátedra de Orientación Vocacional, Fac. de Psicología, UNLP.(2018-2020)

Vocacional, Orientación Laboral, Orientación Educativa y Ocupacional, entre otras. En el presente trabajo se considerará la nominación Orientación Educativa, la misma consiste en un:

Proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (Molina Contreras, 2004, p. 10).

La Orientación Educativa (Müller, 2011) procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; su énfasis se encuentra en el aprendizaje.

Educación y TICs

En las últimas décadas, la enseñanza se ha visto beneficiada porque, además de contar con los tradicionales recursos utilizados en el contexto educativo (libros de texto, equipos de sonido, retroproyectors, etc.) recibe el aporte de las TICs.

Los recursos tecnológicos contribuyen a que el profesor pueda ampliar y diversificar las ayudas que presta a los alumnos en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares; son herramientas útiles que sirven al docente para apoyar las explicaciones, las presentaciones y las demostraciones. También pueden ser utilizados para promover una actuación cada vez más independiente y autónoma de los estudiantes en el uso funcional de los aprendizajes realizados (Coll, 2010).

Coll, Mauri y Onrubia (2007) elaboran una tipología de usos de las TICs en términos de su ubicación en el espacio conceptual del triángulo didáctico (alumnos, profesor y contenidos) y de su incidencia sobre las relaciones e interacciones de los elementos que lo conforman. Este esquema contempla cuatro categorías:

1. Las TICs como instrumentos mediadores de las relaciones entre los estudiantes y los contenidos (y tareas) de aprendizaje: búsqueda y selección de contenidos relevantes en repositorios de contenidos con formas de organización más o menos compleja; en repositorios de contenidos (re)presentados con diferentes sistemas y formatos (presentaciones multimedia e hipermedia, simulaciones, etc.); exploración, profundización, análisis y valoración de usos o en repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad.
2. Las TICs como instrumentos de (re)presentación y comunicación de significados y sentidos sobre los contenidos y tareas de profesores y alumnos: auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor (explicar, ilustrar o relacionar mediante el uso de

presentaciones, simulaciones, software de visualización y modelización, etc.) y auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones de los alumnos (hacer aportaciones, intercambiar informaciones y propuestas, mostrar los avances y los resultados de las tareas de aprendizaje).

3. Las TICs como instrumentos de seguimiento, regulación de la actividad de profesores y alumnos en torno a los contenidos y tareas: seguimiento de los avances y dificultades de los alumnos por parte del profesor, seguimiento del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y solicitud y ofrecimiento de retroalimentación, orientación y ayuda a los participantes.
4. Las TICs como instrumentos para la configuración de contextos de actividad y espacios de trabajo: contextos de actividad y espacios de trabajo individual; contextos de actividad y espacios de trabajo en grupo; contextos de actividad y espacios de trabajo colaborativo, contextos de actividad simultáneos (en paralelo).

En este sentido Coll (2010) establece que, entre los alcances que se pueden adjudicar a las TICs, se encuentra la construcción colaborativa del conocimiento. Las TICs pueden aportar un valor añadido a los procesos de aprendizaje grupal al posibilitar nuevos formatos de comunicación y de actividad. Entre las tecnologías digitales que permiten apoyar, mediante herramientas específicas, los procesos de aprendizaje colaborativo y aumentar las posibilidades de seguimiento y apoyo de los profesores se pueden identificar:

- Los foros electrónicos: la comunicación sincrónica, multidireccional y basada en textos escritos de los foros favorece que los alumnos establezcan estrategias y habilidades de coordinación y colaboración de forma explícita y consensuada, elaboren respuestas argumentadas y expresen con mayor precisión los significados que los mismos quieren transmitir, la permanencia del texto escrito hace posible que los participantes releen, revisen y analicen reflexivamente las ideas presentadas. Por su parte los docentes pueden revisar de forma sistemática y periódica los intercambios producidos entre los estudiantes, es decir, posibilitan un seguimiento más detallado y continuo de lo producido que en un contexto presencial. Asimismo permiten intervenir de manera inmediata tanto en lo que concierne a la planificación y organización del trabajo grupal como a los significados compartidos sobre los contenidos de aprendizaje.

- Otro grupo de herramientas es el que facilita los procesos de escritura conjunta o los procesos de planificación, textualización y revisión implicados en la elaboración conjunta de textos escritos. Por ejemplo, las aplicaciones basadas en la tecnología wiki, las utilidades “insertar comentarios”, “marcar cambios”, “aceptar y rechazar” de word, o google docs, permiten revisar y modificar diferentes tipos de documentos y posibilitan la edición simultánea de los mismos. En este caso el profesor puede seguir la evolución de los procesos de escritura colaborativa y el aprendizaje de los estudiantes, intervenir a fin de que todos los miembros del grupo se impliquen en el proceso de elaboración y/o redirigir su trabajo en una dirección que propicie el conocimiento.

Orientación y tutoría

Müller (1994) concibe al sujeto como constructor de su elección vocacional ocupacional, protagonista activo a lo largo de un proceso de aprendizajes. La tarea del Orientador permitirá conocer a cada orientado, escucharlo, ayudarlo a que se descubra a sí mismo así como también a la realidad educacional, ocupacional, social y económica a fin de favorecer la construcción del proyecto vocacional-ocupacional.

Para él (2011), todo educador, por el hecho de serlo, asume una función orientadora:

Orientación como asesoramiento y acompañamiento para promover mejores aprendizajes, considerar aspectos subjetivos que se movilizan en todo aprendizaje, plantear y resolver problemas, identificar dificultades y afrontarlas creativamente, motivar el deseo de aprender y el gusto por seguir aprendiendo, descubrir las aptitudes personales y desarrollarlas y favorecer la elaboración de un proyecto laboral (...) y una preparación para el futuro (Müller 2011, p. 31).

En este sentido, define a la tutoría como “la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento 'conceptual', de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación” (Müller, 2011, p. 35).

Ahora bien, la temática abordada en la tutoría variará de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes, sus edades, situación de aprendizaje, intereses y motivaciones y problemas.

Las acciones tutoriales suponen una formación y asesoramiento para el cumplimiento de sus objetivos y para intervenir ante las diversas problemáticas que puedan surgir según cada institución educativa, ciclo educativo, características de los alumnos, etc.

Müller refiere, en ese sentido, que “los docentes a cargo de tutorías, asesores pedagógicos, psicopedagogos, psicólogos educacionales, directivos, están convocados a acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos” (2011, p. 24).

Ser orientadores educacionales o docentes tutores, implica llevar adelante un trabajo de reflexión respecto a los grandes cambios contemporáneos y la transformación de las demandas que, en consecuencia, interpelan la institución educativa y el quehacer docente.

Orientadores y tutores necesitan considerar los contextos macroscópicos que inciden en los integrantes del sistema educativo: diagnóstico de la sociedad y cultura actual, conocer los movimientos de la economía y del mundo laboral, poder económico, político y social, lugar del país en la región y en el mundo (Müller, 2011, p. 25).

Tutoría mediada por TICs

Podemos definir la función tutorial como aquella relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda (Padula, 2002). Es un proceso que realizamos con los estudiantes con el objeto de integrarlos en el entorno técnico y humano de formación, resolver dudas de comprensión de los contenidos, facilitar su integración en la acción formativa o superar el aislamiento que los entornos pueden producir en los sujetos. Planificar una tutoría online supone, desde el comienzo de la programación formativa en red, conocer cuáles son las funciones que tiene que llevar a cabo un profesor-tutor virtual (Llorente Cejudo, 2006).

La tutoría virtual puede efectuarse mediante distintas herramientas de comunicación asincrónicas las cuales no requieren coincidencia temporal entre los sujetos (como por ejemplo empleando correo electrónico e intervenciones en foro de debate, foro de preguntas, glosario, etc.) y sincrónicas a través de la interacción entre interlocutores mediante una coincidencia temporal (por ejemplo a través de chat, videoconferencia, etc.). Las plataformas de e-learning²¹ suelen tener incorporadas dichas herramientas para ser utilizadas por los docentes tutores a fin de realizar el seguimiento de los estudiantes a lo largo de una cursada.

Berge (1995) desarrolla las funciones que cumple un tutor en un entorno virtual de formación y aclara que las mismas no deben necesariamente ser llevadas a cabo en su totalidad por la misma persona. Dichas funciones son:

- Pedagógica: el tutor indaga en las respuestas del estudiante, guiando las discusiones sobre conceptos. El tutor virtual deberá tener objetivos claros, conocer los contenidos de la asignatura, llevar a cabo diagnóstico y evaluación formativa de los estudiantes, poseer habilidades didácticas para la organización de actividades, propiciar la participación, implementar intervenciones en tono ameno, promover conversaciones privadas y elaborar materiales relevantes y significativos.

Entre las estrategias que implementa un tutor para cumplir con esta función, se pueden mencionar: desarrollar y explicar los contenidos del programa de la asignatura, realizar devoluciones a los trabajos de los estudiantes, llevar adelante el seguimiento académico de los estudiantes e implementar las acciones necesarias para que los mismos alcancen los objetivos planteados, diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a

²¹ El término e-learning (aprendizaje electrónico) se utiliza con frecuencia para referir de modo genérico a propuestas pedagógicas mediadas por tecnología digital (Caldeiro, 2014, p. 15).

un diagnóstico previo, resumir en los debates en grupo los aportes de los estudiantes y realizar devoluciones grupales y/o individuales de las actividades realizadas.

- Social: el tutor crea un entorno amigable y social en el que el aprendizaje que se promueva resulta a su vez esencial para llevar adelante la tutoría. Es fundamental aceptar el papel pasivo de algunos estudiantes, ser precavido con el uso del humor y el sarcasmo y promover la interacción.

Entre las acciones que lleva a cabo un tutor a la hora de desarrollar esta función, se pueden mencionar: dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso virtual, motivar a los mismos para que amplíen y/o desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros, integrar y orientar las intervenciones, estimular la participación, proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los estudiantes y desarrollar una propuesta formativa y de trabajo virtual dinámica.

- Gestión: esta función consiste en establecer lineamientos sobre los objetivos de la discusión, el itinerario, la toma de decisiones, etc. Se aconseja estar atento ante eventuales informalidades, generar y distribuir una lista de los participantes, utilizar el correo privado o mensajería para promover la discusión de ciertos participantes y expresarse claramente.

El desarrollo de esta función por parte del tutor es fundamental para garantizar que la propuesta esté correctamente planificada, deberá establecer la estructura y desarrollo de la misma (tiempos asignados) y explicar claramente las normas de funcionamiento. Para ello, el tutor puede realizar algunas de las siguientes actividades: establecer el calendario del curso de forma global como específica, explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno, mantener contacto con el resto del equipo docente, organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los integrantes y ofrecer información significativa para favorecer la relación de los estudiantes con la institución.

- Técnica: en esta función el tutor debe garantizar que los participantes se encuentren con un sistema y un software confortable. El objetivo principal del tutor consiste en hacer que la tecnología sea transparente, favoreciendo el feedback, desarrollando guías de estudio, promoviendo el aprendizaje entre parejas, intentando prevenir el abandono.

Entre las acciones que realiza un tutor a la hora de llevar adelante la función técnica se pueden mencionar: propiciar que los alumnos comprendan el funcionamiento técnico del entorno de formación, brindar consejos y apoyo técnico, realizar actividades formativas específicas sobre el uso de la/s herramienta/s virtuales, implementar grupos de aprendizaje para el trabajo en la red, incorporar y modificar materiales en el entorno formativo y, en el caso de los entornos de las instituciones educativas, estar en contacto con el administrador del sistema y área de Educación a Distancia.

Orientación en pandemia

La asignatura “Orientación Vocacional” es una materia anual ubicada en 6° año de la Licenciatura Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP. Durante el ciclo lectivo 2020, debido a la medida de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) dispuesta por la pandemia del COVID-19, la cátedra llevó adelante el dictado de la asignatura a través de la plataforma Aulas Web de la Universidad Nacional de La Plata.

El aula virtual se organizó en secciones entre las que se pueden mencionar: presentación de la materia y de los docentes por comisiones, cronograma de actividades, trabajos prácticos, consultas tecnológicas, teóricos, Espacio de Preparación y Supervisión (EPS), trabajo final de la Práctica Profesional Supervisada (PPS), bibliografía y evaluación parcial.

La propuesta de enseñanza a partir de la cual se abordaron los contenidos del programa, contempló la realización y publicación de diversos materiales: fichas didácticas, material bibliográfico, guías de lectura, actividades obligatorias, diseño de materiales audiovisuales y foros de consultas.

En el transcurso de la cursada desarrollé, en calidad de Adscripta Graduada, la tarea de seguimiento y acompañamiento de estudiantes inscriptos en dos comisiones de trabajos prácticos a cargo de dos docentes de la materia. La cátedra entendió el seguimiento como una estrategia pedagógica de acompañamiento a los estudiantes en el aula virtual, que apuntó no sólo a identificar problemáticas sino también pensar e implementar estrategias de intervención a fin de sostener los procesos educativos virtuales.

El entorno “Aulas web” de la UNLP, cuenta con herramientas específicas que permiten a docentes/tutores conocer la participación de los estudiantes en las aulas virtuales (de un grupo en general, de subgrupos y/o de un estudiante en particular). Una de las primeras cuestiones que se estableció en la cátedra fue que el análisis de las actividades de los alumnos de la materia en el aula se lleve adelante con una periodicidad semanal.

La solapa “participantes” del entorno “Aulas web” de la UNLP permite conocer la totalidad de estudiantes que se encuentran inscriptos para cursar una asignatura (nombre y apellido y correo electrónico) y ofrece la posibilidad de conocer grupos y/o subgrupos a los cuales pertenecen los mismos (por ejemplo un grupo podría ser los estudiantes de una comisión y un subgrupo estar integrado sólo por aquellos alumnos que deben realizar una actividad puntual). El docente tutor cuenta con la posibilidad de seleccionar el/los estudiantes del/los cual/es requiere obtener más información en función de su trayectoria y, a partir de eso, el sistema emite un listado. Esta herramienta fue sumamente significativa a comienzos del ciclo lectivo 2020 ya que nos permitió saber si los estudiantes ingresaron al aula y, en el caso de haberlo hecho, conocer cuándo fue la última vez que lo hicieron.

Otro recurso valioso del entorno “Aulas web” de la UNLP para el seguimiento fueron los informes. Se accede a ellos a través del ícono de la “Administración del curso” y eligiendo la opción “Aún más”. Los informes permiten conocer la evolución del/los estudiantes ya que muestran un

registro completo de todas las actividades del usuario en el entorno (cuándo y cuántas veces accedió a recursos, tareas que realizó, participaciones en foros, etc.).

El seguimiento de las primeras semanas se orientó a determinar el ingreso de los estudiantes al aula, el acceso a los materiales de la cátedra y la realización de las primeras actividades que tenían que hacer (por ejemplo presentarse en un foro). A partir de ello, se elaboró un registro mediante el cual docentes y adscripta podían acceder ágilmente a los datos de los alumnos que no estaban pudiendo acceder al aula, materiales y/o consignas. Contar con la información sobre el acceso de los estudiantes matriculados al aula fue fundamental para poder ponernos en contacto con aquellos alumnos que en la primera/s semana/s del dictado de la materia no lo habían hecho. La comunicación se llevó a cabo mediante distintos canales (mensajería interna del aula y/o correo electrónico), pudimos conocer los motivos que impidieron el acceso y, en función de ello, orientarlos. Entre las estrategias que se implementaron se pueden mencionar: brindar información para que los alumnos se familiaricen con el entorno virtual y promover su participación en foros de presentación a fin de favorecer la comunicación con docente, adscripta y compañeros de la comisión. Asimismo conocer situaciones puntuales de algunos estudiantes (discapacidad, contagio de COVID-19, etc.) y dificultades tecnológicas (carecer de recursos informáticos o de conocimientos sobre los mismos), nos permitió ponerlos en contacto con programas o áreas específicas de la Facultad y/o Rectorado de la UNLP (por ejemplo Beca “Tu PC para estudiar” del Rectorado de la UNLP y recursos de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Psicología destinados a los estudiantes con dificultades para desarrollar las cursadas de forma virtual).

Asimismo, durante el desarrollo del primer cuatrimestre fue valioso contar con herramientas del aula virtual para hacer el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. En ese período, dicha tarea persiguió la finalidad de favorecer la autonomía y la presencia de los estudiantes en el aula. Los informes permitieron ampliar la información y pensar estrategias de tutoría para acompañar la trayectoria de los alumnos y reflexionar sobre la propuesta de enseñanza y el rol que teníamos los docentes/tutores. En función de ello pudimos establecer si los estudiantes habían podido o no acceder a los materiales y recursos publicados por la cátedra (por ejemplo bibliografía, cronograma, vídeos, guías de lectura, presentaciones, etc.) y presentar las actividades solicitadas (por ejemplo intervención en un foro o tarea). Durante este tiempo, las estrategias de orientación contemplaron la comunicación con los estudiantes, se les consultó por su tránsito en la cursada y se llevaron adelante acciones individuales para determinar las dificultades y brindar orientaciones particulares. En esa línea, las estrategias buscaron propiciar y sostener un espacio de diálogo con los estudiantes para poder intercambiar no sólo sobre su recorrido y vicisitudes en relación a la materia sino también preocupaciones que los afectaban (las PPS que anhelaban tener y que debieron llevarse a cabo de otra manera por la medida de ASPO, temores por posible contagio o aislamiento por COVID, ausencia a los espacios sincrónicos por despidos y/o búsquedas/entrevistas laborales por nombrar algunas). Asimismo se analizó la disponibilidad de los estudiantes (dispositivos y conexión a internet) para participar y realizar actividades sincrónicas y asincrónicas e implementaron estrategias a fin de subsanar las dificultades y propiciar

el encuentro con la información brindada y/o la presentación de actividades adeudadas. Por último se realizaron intervenciones en los foros destinadas a mantener y sostener la comunicación e implementaron devoluciones individuales y/o grupales apuntando a que los estudiantes construyan sus aprendizajes en interacción y colaboración con otros.

Conclusiones

La orientación educativa en entornos formativos virtuales plantea desafíos para la práctica docente, dado que no sólo es necesario el dominio de la disciplina objeto de transmisión, sino también disponer de competencias para planificar y poner en práctica espacios formativos virtuales e identificar y abordar demandas particulares.

Las actividades de seguimiento tuvieron como propósito educativo favorecer la inclusión y permanencia educativa a partir de la incorporación de nuevas estrategias. Esto no sólo nos permitió conocer las dificultades que nuestros estudiantes tenían (acceso al aula, materiales, realización de actividades, etc.), sino también reflexionar sobre la propuesta de enseñanza, su planificación, desarrollo e implementación. En este sentido, considero que las herramientas de seguimiento y estrategias de acompañamiento son un insumo valioso para recabar información con el objeto de repensar las clases, de mejorar nuestras propuestas de enseñanza a distancia o virtuales.

La función tutorial es uno de los principales factores que determinan la calidad de la formación en un entorno virtual de aprendizaje. Es fundamental la formación específica del orientador a fin de implementar estrategias a partir de las cuales se acompañe, informe y asesore a los estudiantes en función de las situaciones particulares de los destinatarios.

Referencias

- Barletta, C. & Olaizola, E. Seguimiento y acompañamiento a estudiantes en aulas virtuales. Programa de Acompañamiento a la Educación a Distancia 3. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. Universidad Nacional de La Plata.
- Berge, Z. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*. 35(1) 22-30.
- Caldeiro, G. (2014). *La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales*. Buenos Aires: Universidad Austral. Recuperado de: <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/73/107>
- Coll, C. (2007). TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación: retos y posibilidades. Fundación Santillana.
- Coll, C (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.

- Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf
- Gavilán, M. (2000). *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- González, A.; Esnaola, F & Martín, M. (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales: Algunas pautas de trabajo. La Plata, Dirección de Educación a Distancia Innovación en el aula y TIC de la UNLP.
- Ley 25573 (2002). Ley Nacional de Educación Superior. Recuperado de: www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Llorente Cejudo, M. del C. (2006) El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 20(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/517/250>
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Müller, M. (1994). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2010). *Formación docente y psicopedagógicas*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2011). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Olaizola, E. & Barletta, C (2020). Seguimiento y acompañamiento a estudiantes en aulas virtuales. Encuentros de asesoría en línea para la Educación a Distancia. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://youtu.be/cFqNjt0zxnk>.
- Padula, J. E. (2002) *Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación No Presencial*. Recuperado de: http://www.uned.es/catedraunescoad/publicued/pbc08/rol_bened
- Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (2012). Facultad de Psicología UNLP. Recuperado de: http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_de_estudios_licenciatura_en_psicologia_2012.doc

Conclusión

*Parecía que habíamos llegado al final del camino
y resulta que era sólo una curva abierta
a otros paisajes y nuevas curiosidades.*

José Saramago. EL AÑO DE LA MUERTE DE RICARDO REIS, 1984.

Este libro pretende sistematizar algunas de las experiencias y los fundamentos teóricos que sostenemos en la cátedra Orientación Vocacional.

Si bien el material está destinado especialmente para docentes y alumnos, su elaboración generó un interesante ejercicio de autorreflexión que trascendió lo netamente disciplinar.

Una vez más, al escribir estas palabras, confirmamos que, cuando hablamos de Orientación, hablamos de la vida misma, de sus momentos y atravesamientos ineludibles.

En cada página de los documentos que aquí compartimos, volvemos a tomar conciencia de que no hay etapa en la vida en que uno no deba tomar decisiones.

La idea es, desde nuestro quehacer, acompañar a quien lo desee, asumiendo que no se trata de una acción, sino de un proceso que requerirá del desentrañamiento de sus intereses profundos y la desnaturalización de los condicionamientos que se ciernen sobre ellos.

Solemos creer que los momentos cruciales, -esos donde optar por uno u otro camino puede ser determinante-, se dan en la juventud. Sin embargo, desde nuestra experiencia y posición teórica, podemos asegurar que, en cada estadio de la vida del sujeto, hay instancias donde es preciso volver a definir el rumbo.

Desde nuestra concepción, el orientador acompaña, ayuda a otro, en un tramo del camino, procurando hacerse cada vez menos necesario, habilitando a cada sujeto a tomar su protagonismo. Apostamos a un protagonismo que visibilice los derechos, que construya igualdad de oportunidades. No desestimamos ninguna oportunidad. Todas son ocasiones de construir mejores coordenadas de vida.

Sin embargo, no es la meta la que guía nuestro andar, sino el recorrido. Allí, en cada paso, en cada obstáculo, en cada descubrimiento se despliega lo más importante, lo que tenemos por cierto.

Esa es nuestra apuesta: no perder de vista el aquí y ahora de ese transitar, porque sólo así, las metas irán concretándose, casi por añadidura. El inédito escenario que impuso la pandemia

en estos últimos dos años, nos mostró las prioridades que estaban ocultas tras las lógicas de la vertiginosa vida que llevamos.

Sin duda este tiempo insospechado nos generó nuevos desafíos a todo nivel. También a nosotros, como trabajadores de la salud mental, porque nuestras prácticas debieron adecuarse a las disruptivas condiciones de existencia, con la complejidad de que nuestro propio habitar el mundo también se vio trastocado.

Seguimos adelante, porque no importa el escenario, importa tener clara la naturaleza de nuestro rol y, pudimos seguir andando, juntos, con otros, como siempre. En definitiva de eso se trata... de caminar, observando los caminos que se presentan, eligiendo cuál tomar.

Bibliografía básica de referencia o relacionada

- Álvarez González, M. (1995). Teoría o Enfoque de la Orientación Profesional (I) y Teoría o Enfoque de la Orientación Profesional (II). En *Orientación Profesional* (pp. 205-247). Cedes Pedagogía. Barcelona.
- Anzieu, D (1978): El grupo y el Inconsciente: Madrid. Ed. Biblioteca Nueva
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. En *Revista The American Psychologist*, N° 37, pp. 747-755. Stanford University Press.
- Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Bohoslavsky, R. (1978). *Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2002) Campo de Poder, Campo Intelectual. Algunas propiedades de los campos. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Bunge, Mario (1999). *Sistemas Sociales y Filosofía*, Editorial Sudamericana: Buenos Aires. Segunda Edición.
- Canessa Graciela (1990) "Las fuentes vivas de la información vocacional" en Elizalde, J. Rodríguez, A. (Comp.) Orientación vocacional, espacio de reflexión, confrontación y creación. Edit. roca Viva, Montevideo.
- Canal, y otros (2019). Metapsicología del envejecer. En *Momentos claves del devenir. Movimientos de auto-organización psíquica*. Libro de Cátedra. La Plata.: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Carbajal Arregui, M. (2003) "Orientación Vocacional Ocupacional" Montevideo. Uruguay Frontera Editorial.
- Coll, C (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Capítulo 5. Aprender y Enseñar con Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación secundaria. Barcelona, Editorial Grao.
- Crites, J. (1974) *Psicología Vocacional*. Bs. As: Paidós
- Cha, T. (2018) Volver a Elegir. La Orientación con jóvenes privados de su libertad. En Sergio Rascovan (comp.), Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias socio-comunitarias en los bordes (p. 141 a 161). Buenos Aires, Noveduc.
- De Ortúzar, V; Ruiz ME. (2018). "PPS en Orientación Vocacional: Una mirada ética en la finalización de una trayectoria". 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La Plata, Argentina
- Del Cueto, A, M: (1985). Lo Grupal 2: Buenos Aires. Ed. Barcelona

- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria (2018) Aulas de Aceleración. La Plata. Disponible en: <http://abc.gob.ar/secundaria/documentos-generales>
- Di Meglio, Mariela (2018). *Aportes de las técnicas psicodramáticas al trabajo en Orientación*. Tercer Congreso Iberoamericano de Orientación. Aidoel, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Davini, M.C. (2009) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As. Aique.
- Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria, Buenos Aires. Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008).
- Ferrero, G. (Comp.) (1998). *Envejecimiento y vejez. Nuevos Aportes*. Buenos Aires.: Atuel.
- Fogliatto, H (1991) *Cuestionario de intereses profesionales (CIP)*. Guadalupe. Buenos Aires.
- Gavilán, M. (2017). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Ciudad autónoma de Bs As. Lugar Editorial
- Ginzberg, E (1951) *Occupational Choice*. Columbia University Press. Nueva York.
- Hartman, H. (1945) The mutual influence in the development of ego and id. En Anna Freud y otros (comp.): *The psychoanalytic study of the child. Vol. I.*, (pp 11-30). Nueva York, International University.
- Holland, J.L. (1975) *La elección vocacional. Teorías de las carreras*. Trilla. México.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y Envejecimiento*. Bs. As.: Paidós.
- Jara, Oscar H. (2018). *“La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles”*. Bogotá, Colombia. Ed.CINDE
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa - 1a ed.* – Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Korinfeld, D, Levy, D. y Rascovan, S. (2013). “Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época”. Buenos Aires: Paidós.
- Lagarde, Marcela “El género”, fragmento literal: “La perspectiva de Género” en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y HORAS, España, 1996.
- Ley Nacional 26.657 (2010) Ley de Salud Mental. http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001237cnt-2018_ley-nacional-salud-mental-decreto-reglamentario.pdf
- Ley de Naciones Unidas 26.378 (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley 26.657 (2012) Ley de identidad de Género
http://www.jus.gob.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf
- López Bonelli, A. (2014). *La Orientación Vocacional como proceso*. Cap. 3, 4 Buenos Aires. Editorial Bonum
- Mancini, F. (2019) *Rapeando en la cárcel. La música como herramienta para la construcción de narrativas identitarias de jóvenes detenidos en Argentina*. Trabajo Final de Máster. Universidad Pablo de Olavide, España.

- Marano, María Gabriela (2014). "Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria" en *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* / Glenda Morandi y Ana Ungaro- 1a ed. - La Plata: EDULP, 2014.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. El Paradigma de la complejidad Barcelona: Gedisa.
- Morin, E (1999) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Paris. Unesco.
- Müller, M. (1993). *Orientación Vocacional*. Cap 3- Bs. As. Miño y Dávila Editores
- Munchinik, E. (2006). *Envejecer en el Siglo XXI. Historias y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires: Ed. Lugar Editorial.
- Osipow, S. (1976) *Teoría sobre la elección de las carreras*. Trillas. México.
- Parsons, F. (1909) *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin. Boston.
- Pavlovsky, E (1978): Las escenas temidas del coordinador. Madrid. Ed Fundamentos.
- Petritz, G. (2007). El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes, viejos problemas. Una mirada desde la psicología. *En Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Navarro Viola.
- Quiroga, M (2017). Orientación en instituciones carcelarias. Proyectos vocacionales ocupacionales como herramienta para la inserción social de jóvenes que recuperan su libertad. Tesis de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. Facultad de Psicología. UNLP.
- Quiroga, M. y Hernández Hilario, V. (2020).. Volver a Elegir: Construyendo proyectos alternativos a la privación de la libertad junto a jóvenes adultos. *Revista Internacional Orientación y Sociedad*. Vol 20. La Plata. UNLP. Ed
- Rascovan, S (2017). *La Orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires. Paidós.
- Rodríguez Moreno, M (1992) El mundo del trabajo y las funciones del orientador. En *Fundamentos y propuestas alternativas*. Barcanova, Temas Universitarios. Barcelona.
- Rozitchner, E. (2012). *La vejez no pensada. Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Psicolibros.
- Repetto, E. (2002) La Orientación intercultural: Problemas y Perspectivas. En *Revista Orientación y Sociedad*, 3, UNLP. La Plata.
- Rogers R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Roe, A (1949) Psychological examinations of eminent biologists. En *Journal of Consulting Psychology*, 13. Nueva York.
- Saforcada, E., Castellá Sarriera, J., Alfaro, J. (2015) Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Salvarezza, L. (1998). *La Vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós
- Salvarezza, L. (2001). *El envejecimiento. Psiquis, poder y tiempo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stolkiner, A (1999) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista Psi*. Rosario

- SNEEP (2018). Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, Informe Anual Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/aanzar/sneep-2018>
- Sue, D. (1998) Multicultural counseling competencies: individual and organizational development. SGE Publications. California: Thousand Oaks/ Londres-Nueva Delhi.
- Sue, D; Ivey y Pedersen P. (1996) *A theory of multicultural counseling and therapy*. Brooks/ Cole. Pacific Grove, CA.
- Super, D. (1951) "Vocational adjustment. Implementing a self concept. *Occupations*.
- Super, D. y Bachrach, P. B. (1957) *Scientific careers and vocational development theory*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications. 21
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Veloz, J. 2018. "Las prácticas profesionales supervisadas en Psicología: un movimiento de innovación pedagógica que impacta en el modo de significar el ejercicio profesional". La Plata, Argentina. Revista Trayectorias Universitarias, Volumen 4. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69669>

Los autores

Coordinador

Di Meglio, Mariela Silvina

Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Docencia Universitaria, UNLP, Lic. en Psicología (UNLP). Adjunta a cargo de la cátedra de Orientación Vocacional, (UNLP). Docente de la cátedra Taller de Producción Textual. Docente de seminario de posgrado. Coordinadora y supervisora de grupos de Orientación y Reorientación Vocacional. Participa de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, Integrante, en la actualidad de "Tiempo y temporalidad en los procesos de envejecimiento. Vicisitudes del proyecto identificatorio en personas mayores de La Plata y Gran La Plata". Ex-residente H.I:G.A San Martín de La Plata.

Autores

de Ortúzar, Victoria

Especialista en Orientación educativa y laboral Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata (F. P. UNLP). Lic. En Psicología Facultad de Humanidades y Cs de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FHyCE UNLP). Ayudante Ordinario Cátedra Orientación Vocacional Facultad de Psicología, UNLP. Directora del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, UNLP. Psicóloga en el Departamento de Salud Mental de la Dirección de Políticas de Salud Estudiantil de la UNLP. Integrante en la investigación sobre "El impacto de las tecnologías digitales en el vínculo entre padres e hijos adolescentes".

García, Maria Natalia

Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Lic y Prof. en Psicología (UNLP). JTP en la cátedra de Orientación Vocacional, (UNLP). Especialista en Educación Superior y Tecnologías de la Comunicación, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación (INFoD). Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Psicología (UNLP). Integrante del Equipo Editorial de

la Revista Anales de la Educación Común. Fundada por Sarmiento en 1858, publicación de la DGCyE. Tercer siglo- Nueva etapa digital y accesible.

Ruiz, María Eugenia

Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Lic. en Psicología (UNLP). JTP de PPS en la cátedra de Orientación Vocacional, (UNLP). Co-Directora del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, UNLP. Miembro del Departamento de Orientación Educativa del Liceo Víctor Mercante (UNLP) Integrante en la investigación sobre “El impacto de las tecnologías digitales en el vínculo entre padres e hijos adolescentes”.

Castignani, María Laura

Dra, En Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Lic y Prof. en Psicología (UNLP). Docente ordinaria de las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología. UNLP. Fue becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC). Desde el año 2009 participa de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, actualmente es co directora de un Proyecto I+D. Es profesional ordinaria del Departamento de Orientación Educativa (DOE) del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP).

Hernández Hilario, Victoria

Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Lic y Prof. en Psicología (UNLP). Ayudante diplomada en la cátedra de Orientación Vocacional, (UNLP). Integrante del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional a cargo de supervisiones. Integrante de un Equipo de Orientación Escolar. Publicaciones: Volver a Elegir. Construyendo proyectos alternativos a la privación de la libertad junto a jóvenes adultos, Revista Internacional Orientación y Sociedad, 2020. Colaboradora en la investigación sobre “El impacto de las tecnologías digitales en el vínculo entre padres e hijos adolescentes”, UNLP. Extensión: Co-directora en el Proyecto de Extensión “Volver a elegir”. UNLP.

Lachalde, Maria Laura

Licenciada y Profesora en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional - UNLP (Trabajo Integrador Final en proceso). Docente en Facultad de Psicología - UNLP (Orientación Vocacional), en Tecnicatura Superior en Enfermería - Región XI (Salud Pública y Psicología) y en CEBAS n°1 (Salud Pública).

Quiroga, Mariela

Especialista en Orientación Educativa y Laboral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Lic. y Prof. en Psicología (UNLP). Ayudante diplomada en la cátedra de Orientación Vocacional, (UNLP). Integrante en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, a cargo de supervisiones. Co coordinadora del Dpto. Orientación Educativa del Colegio Nacional (UNLP). Publicaciones: Volver a Elegir. Construyendo proyectos alternativos a la privación de la libertad junto a jóvenes adultos, Revista Internacional Orientación y Sociedad, 2020. Investigación: Colaboradora en la investigación sobre “El impacto de las tecnologías digitales en el vínculo entre padres e hijos adolescentes” UNLP. Extensión: directora en el Proyecto de Extensión “Volver a elegir” (UNLP).

Canal, Marina

Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. UNMDP. Carrera de Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. (etapa final) Lic. en Psicología (UNLP). JTP ordinario de la Cátedra Psicología Evolutiva II de la Facultad de Psicología, UNLP. Docente de Seminarios de grado y posgrado en la Facultad de Psicología. UNLP. Directora de Programas de Extensión. Investigadora en proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Actualmente dirige el proyecto “Tiempo y temporalidad en los procesos de envejecimiento. Vicisitudes del proyecto identificador en personas mayores de La Plata y Gran La Plata”.

Borsch, Brenda Virginia

Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizando la Especialización de Orientación Educativa y Laboral de la Facultad de Psicología, de la UNLP. Se desempeñó como Adscripta graduada en la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (UNLP). Integrante del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Casa de Extensión de la Facultad de Psicología, UNLP, donde participa en proyectos de extensión universitaria, sobre temáticas vinculadas a la Orientación Vocacional Ocupacional en distintos ámbitos. Profesional a cargo del ciclo de Formación Teórico- Práctico.

Funes, Ana Paula

Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizando la Especialización de Orientación Educativa y Laboral de la Facultad de Psicología, de la UNLP. Se desempeñó como Adscripta graduada en la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (UNLP). Actualmente es profesora en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” y docente del Trayecto Introdutorio, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Casa de Extensión de la Facultad de Psicología, UNLP, donde participa en proyectos de investigación y en extensión universitaria, sobre temáticas vinculadas a la Orientación Vocacional Ocupacional en distintos ámbitos. Profesional a cargo del ciclo de Formación Teórico- Práctico.

Izurieta Rosario

Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional, Licenciada y Profesora en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología, ayudante diplomado. UNLP. Docente en los niveles de Educación Secundario y Superior. “Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de grado de movilidad estudiantil”. Autores: Izurieta, María Rosario; Castignani, María Laura; Zabaleta, Verónica. Orientación y Sociedad Volumen 18 No 1 y No 2 (2018). Facultad de Psicología. UNLP. Proyectos de investigación: “Abandono universitario. Estrategias de Inclusión” y “Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Servicio de Información Orientada, Puertas, Equidad y Orientación: C.O.V.O. UNLP.

Laguens, Ana

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctoranda en Psicología, UNLP. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN). Se desempeñó como Ayudante Diplomada en la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (UNLP). Actualmente es profesora en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Casa de Extensión de la Facultad de Psicología, UNLP donde participa en proyectos de investigación y extensión universitaria.

La complejidad y los abordajes en orientación : articulaciones conceptuales en el contexto del siglo XXI / Mariela Silvina Di Meglio ... [et al.] ; coordinación general de Mariela Silvina Di Meglio.- 1a ed.- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.

Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: online
ISBN 978-950-34-2080-5

1. Psicología. I. Di Meglio, Mariela Silvina, coord.
CDD 150.1

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2080-5
© 2022 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA